



---

---

**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

**Diagnóstico y desarrollo de una propuesta para la  
enseñanza del inglés, aplicando el aprendizaje basado  
en tareas en estudiantes de ingeniería de la  
Universidad Tecnológica de Puebla.**

**TESIS**

**PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

**PRESENTA**

Pedro Calixto Flores

**DIRECTORA DE TESIS**

**DRA. MARÍA BERNARDA GONZÁLEZ PÉREZ**

**ASESORES**

**DR. JESÚS MÁRQUEZ CARRILLO**

**DR. ESTEBAN MIGUEL LEÓN OCHOA**

Puebla, Puebla

Noviembre 2024

## **AGRADECIMIENTOS**

## **DEDICATORIA**

# Índice

INTRODUCCIÓN .....	1
Antecedentes del tema .....	5
Planteamiento del problema.....	9
Tabla 1 Nivel de desempeño del MCER .....	11
Preguntas de investigación .....	13
Objetivos .....	13
Justificación e importancia del estudio.....	14
CAPÍTULO I. MARCO CONTEXTUAL.....	17
1.1 Política internacional.....	19
1.1.1 La UNESCO y la enseñanza de idiomas en la educación superior .....	21
1.1.2 Visión de la OCDE acerca del idioma inglés .....	24
1.1.3 El CAF y el idioma inglés en América latina.....	27
1.2 Política nacional .....	29
1.2.1 ANIUES y la enseñanza del inglés en la educación superior .....	32
1.2.2 Universidades del Subsistema Tecnológico .....	35
1.3 El contexto estatal.....	37
1.3.1 El Contexto de la Universidad Tecnológica de Puebla.....	39
1.3.1.1 Misión y visión de la UTP .....	40
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO .....	43
2.1 El Aprendizaje Basado en Tareas .....	45
2.1.1 Diferencia entre actividad y tarea dentro del ABT .....	47
2.2 El enfoque comunicativo .....	50
2.3 Metodologías activas.....	54
2.4 El constructivismo .....	57
2.4.1 Saberes previos en el constructivismo .....	58
2.4.2 Desarrollo cognitivo para el aprendizaje .....	59
2.4.3 Asimilación acomodación .....	61
2.5 Aprendizaje significativo.....	63
2.6 Motivación .....	64
2.8 Trabajo colaborativo .....	68
2.9 Las competencias .....	70

2.9.1 Tipos de competencias .....	73
2.9.1.1 Competencias genéricas .....	73
2.9.1.2 Competencias disciplinares.....	75
2.9.1.3 Competencias profesionales .....	76
2.10 Las cuatro habilidades del idioma inglés .....	78
2.10.1 Las habilidades receptivas en el idioma inglés.....	80
2.10.2 Las habilidades productivas en el idioma inglés.....	82
2.11 Bases teóricas para el desarrollo de las habilidades lingüísticas del inglés.....	83
CAPITULO III. MARCO METODOLÓGICO .....	86
3.1 Tipo de estudio y diseño de la investigación .....	87
3.2 Establecimiento del universo y de la muestra .....	89
3.3 Construcción del instrumento .....	91
Tabla 2 Operacionalización de variables de la investigación. ....	93
3.4 Análisis estadístico .....	96
Tabla 3 Escala de frecuencias. ....	97
Tabla 4 Ejemplo del vaciado de datos de las preguntas 1 a 20 del pretest. ....	98
Tabla 5 Porcentaje del ítem 1 de la preprueba en el grupo experimental. ....	99
Tabla 6 Clasificación del porcentaje de frecuencias. ....	99
Tabla 7 Ejemplo del vaciado de datos de las habilidades receptivas de la posprueba.....	100
Tabla 8 Rúbrica para evaluar la habilidad escrita. ....	102
Tabla 9 Rúbrica para evaluar la habilidad oral .....	103
Tabla 10 Clasificación del porcentaje de avance en las habilidades del inglés. ....	104
CAPÍTULO IV. ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS .....	105
4.1 Actividades significativas.....	106
4.2 Motivación .....	111
4.3 Trabajo colaborativo .....	117
4.4 Metodología del Aula Invertida .....	122
4.5 Habilidades del inglés.....	135
CAPITULO V. CONCLUSIONES .....	144
Referencias.....	161
Anexo 1. Propuesta para el aprendizaje del inglés en estudiantes de nivel ingeniería de la Universidad Tecnológica de Puebla a través del Aprendizaje Basado en Tareas. ....	170
Anexo 2. Preprueba en inglés.....	183



## **Índice de tablas**

Tabla 1 Nivel de desempeño del MCER .....	11
Tabla 2 Operacionalización de variables de la investigación. ....	93
Tabla 3 Escala de frecuencias. ....	97
Tabla 4 Ejemplo del vaciado de datos de las preguntas 1 a 20 del pretest. ....	98
Tabla 5 Porcentaje del ítem 1 de la preprueba en el grupo experimental. ....	99
Tabla 6 Clasificación del porcentaje de frecuencias. ....	99
Tabla 7 Ejemplo del vaciado de datos de las habilidades receptivas de la posprueba. ....	100
Tabla 8 Rúbrica para evaluar la habilidad escrita. ....	102
Tabla 9 Rúbrica para evaluar la habilidad oral .....	103
Tabla 10 Clasificación del porcentaje de avance en las habilidades del inglés. ....	104

## Índice de figuras

Figura 1 Ítem 1 Tareas basadas en situaciones reales .....	106
Figura 2 Ítem 2 Tareas basadas en situaciones reales .....	108
Figura 3 Ítem 3 Tareas basadas en situaciones reales .....	109
Figura 4 Ítem 4 Tareas basadas en situaciones reales .....	110
Figura 5 Ítem 5 Actividades lúdicas.....	112
Figura 6 Ítem 6 Actividades lúdicas.....	113
Figura 7 Ítem 7 Rol Activo del estudiante .....	114
Figura 8 Ítem 8 Rol Activo del estudiante .....	116
Figura 9 Ítem 9 Actividades en equipos .....	117
Figura 10 Ítem 10 Actividades en equipos .....	119
Figura 11 Ítem 11 Participación reflexiva grupal .....	120
Figura 12 Ítem 12 Participación reflexiva grupal .....	121
Figura 13 Ítem 13 Herramientas digitales .....	123
Figura 15 Ítem 15 Herramientas digitales .....	127
Figura 16 Ítem 16 Herramientas digitales .....	128
Figura 17 Ítem 17 Autonomía.....	130
Figura 18 Ítem 18 Autonomía.....	132
Figura 19 Ítem 19 Autonomía.....	133
Figura 20 Ítem 20 Autonomía.....	134
Figura 21 Sección de gramática .....	136
Figura 22 Sección habilidad de lectura .....	138
Figura 23 Sección habilidad de comprensión auditiva.....	139
Figura 24 Sección habilidad de escritura.....	141
Figura 25 Sección habilidad oral .....	142

## INTRODUCCIÓN

La educación en México ha tenido muchos cambios importantes durante los años recorridos del siglo XXI; sin embargo, esta situación se enfatizó debido a la pandemia que originó el virus COVID-19. Es decir, se tuvieron que suspender clases y actividades presenciales en las instituciones de todos los niveles educativos en México, para dar paso a una interacción entre los docentes y estudiantes en línea. Lo anterior propició, que muchos profesores realizaran cambios radicales en sus planeaciones y se enfocaran en conocer sobre herramientas tecnológicas como plataformas educativas y sitios web, para desarrollar clases virtuales y evaluar en línea entre otros retos (Andrey & Vargas , 2020). La pandemia fue cediendo y las dificultades vividas resultaron de utilidad para los docentes, que hicieron su mejor esfuerzo enfrentando los retos de la educación en México; ya que incrementaron sus fortalezas para atender los problemas del día a día en su labor docente.

Lo anterior indica que los diferentes niveles educativos; incluyendo a la educación superior, seguirán enfrentando muchos retos y más ahora que las actividades en las instituciones educativas vuelven a tomar normalidad y poco a poco se va dando el regreso a las aulas. No obstante, hay una gran diferencia en el regreso de los docentes de educación superior porque ahora tienen una visión distinta, que los motiva a echar mano de sus nuevas fortalezas, y de su gran nivel de compromiso para hacer frente a problemas futuros (Carrillo A. , 2019). En el mejor de los casos, se retomarán muchas situaciones problemáticas que ya estaban presentes desde antes de la pandemia, pero que habían quedado en pausa por dar prioridad a otros aspectos derivados de la contingencia sanitaria.

Parece que es un momento idóneo para recurrir a un proceso de reflexión sobre esos problemas que parecen imposibles de solucionar, y así buscar con más énfasis que los estudiantes de nivel superior reciban una formación, que no solo consista en apropiarse de conocimientos, sino de habilidades y actitudes que sean vistas como herramientas para poder enfrentar los retos de la actualidad (Mulder, Weigel, & Collings, 2008).

Dichas herramientas se traducen en las competencias que los profesionales necesitan para cumplir eficientemente las tareas específicas de su entorno. Lo anterior lleva a contemplar un atributo importante como lo es la competencia comunicativa en una lengua extranjera (López , 2016). La globalización y la modernización precisan que los profesionales accedan a información sobre sus diferentes áreas de estudio; la cual muchas veces se presenta en otro idioma, pero que además puedan expresar ideas, pensamientos y opiniones en una lengua extranjera de manera efectiva. Por lo tanto, se busca que los estudiantes desde su estancia en las instituciones de educación superior, puedan desarrollar tareas académicas, personales y en un futuro laborales utilizando un idioma distinto al de su lengua materna.

De manera más específica, el idioma inglés es la lengua extranjera más presente en los currículos de muchas carreras que se ofertan en las instituciones de educación superior. Es decir, la necesidad comunicativa de aprender este idioma por parte de los estudiantes sigue muy vigente en la sociedad mexicana. De hecho, el sistema educativo mexicano lo contempla en los planes de estudio desde la educación básica de manera obligatoria y obviamente se le da seguimiento en la educación media superior y superior para contribuir a la formación de los futuros profesionales (Chavez , Saltos , & Saltos , 2017).

Sin embargo, el idioma inglés en la educación superior no presenta los mejores resultados o al menos no los esperados; debido a que, el aprendizaje del inglés se ha dejado en segundo plano por las autoridades educativas de las instituciones de educación superior. En el discurso reconocen que el inglés es de gran importancia para la formación de los estudiantes, pero en la realidad no se promueve que los docentes a cargo de la asignatura inglés tengan una formación, que les permita una visión extendida para dejar el constante uso de métodos tradicionales, los cuales se enfocan únicamente en la gramática, o evitar el uso dogmático sobre algunos métodos muy recientes, que han funcionado en ciertos contextos, pero surgen problemas al ajustarlos a los contextos de las universidades en México (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2019).

De hecho, muchas instituciones piensan que los materiales como un libro o el uso de herramientas tecnológicas como aplicaciones de celulares son la respuesta para que aumente el nivel de inglés en los estudiantes; no obstante, hay muchos otros factores como la metodología, infraestructura y sobre todo las características de los estudiantes, lo que propicia que los mismos no tengan el interés por aprender, hasta el punto donde el idioma inglés solo es visto como una materia de relleno.

Lo anterior indica que es pertinente enfocarse en la búsqueda de una metodología que se ajuste al contexto de los estudiantes que se encuentran inmersos en modelos educativos que enfatizan la necesidad de desarrollar el pensamiento reflexivo, el trabajo colaborativo, el uso de herramientas digitales y el desarrollo de la autonomía entre otros factores, a través de actividades significativas que motiven al estudiante a aprender. Entonces, es un momento idóneo donde los docentes deben retomar la gran pregunta: ¿cuál es el método de aprendizaje pertinente para que

los estudiantes tengan mejores resultados en el desarrollo de las habilidades comunicativas en el idioma inglés? Es sabido que hay muchos métodos para la enseñanza de este idioma, pero surgieron y fueron establecidos en el siglo pasado; así que, se puede vociferar que se están enseñando a estudiantes del siglo XXI con metodología del siglo XX. Tal vez, el desarrollar un nuevo método para la enseñanza del inglés sea un poco arriesgado, pero porque no revisar a fondo una metodología para la enseñanza del inglés ya existente y analizar si se ajusta al contexto de una institución de educación superior de la actualidad. Es decir, que los docentes a cargo de la asignatura inglés tomen el reto de probar constantemente estrategias que se combinen con aspectos actuales como la tecnología, el pensamiento reflexivo entre otras; ya mencionadas en un párrafo anterior, para comprobar si se puede generar un avance en el aprendizaje del inglés de los estudiantes de nivel superior que se están formando. Los docentes en dicho nivel vienen de enfrentar una pandemia que los mantuvo en un constante tanteo para identificar cuáles eran las mejores estrategias, ¿por qué no continuar con esa misma dinámica en las clases presenciales de inglés de la educación superior?

En el presente trabajo de investigación, se contempla el método de aprendizaje basado en tareas para el desarrollo comunicativo del idioma inglés y sus cuatro habilidades (speaking, reading, writing y listening). Este método enfoca el uso del idioma a la comunicación en contextos reales; ya que las diferentes tareas que se diseñan contemplan las necesidades, intereses y objetivos de los estudiantes (Aravena et al., 2018). Por lo tanto, esta investigación centrará su atención en identificar las características y estrategias del método antes mencionado que resulten útiles después de su aplicación en la Universidad Tecnológica de Puebla.

En conclusión, al analizar el método de aprendizaje basado en tareas para la enseñanza del inglés en un contexto específico como lo es la Universidad Tecnológica de Puebla, se está profundizando en un aspecto importante de la educación superior, que brindará información y un panorama más certero para la toma de decisiones. En consecuencia, se pretende echar mano de la experiencia que este proyecto genere y realizar una propuesta sobre la enseñanza del inglés, que brinde mayor seguridad referente a las estrategias de enseñanza de este idioma dentro del contexto de las universidades tecnológicas; ya que se argumentará sobre una base teórica. Es decir, es muy importante para el presente proyecto sumarse al gran esfuerzo y dedicación de los muchos profesionales de la educación superior, que ya están abordando mediante sus investigaciones problemas propios de su labor docente, con el objetivo primordial de mantenerse en un proceso constante de mejora.

### **Antecedentes del tema**

El aprendizaje basado en tareas aparece en la década de los ochenta y ha sido empleado como método de enseñanza para el idioma inglés por muchos docentes, que se percataron de la necesidad de los estudiantes por usar el idioma como medio de comunicación efectiva (Sánchez, 2024). Por tal, con este método los docentes facilitan a los estudiantes tareas orientadas a resolver una situación real donde obviamente es importante el producto final, pero también lo es el proceso de aprendizaje cuya dificultad de las tareas se va dando de manera progresiva. De hecho, este método es parte del enfoque comunicativo el cual representó una tendencia en Europa a finales de los años sesenta donde el aprendizaje de idiomas experimenta un cambio de perspectiva porque pasa de ser un objeto de conocimiento, a verse como un instrumento de comunicación, y así lo indican Acosta & González (2007) “transformó todos los enfoques tradicionales precedentes

sobre la enseñanza de lenguas extranjeras y estableció el logro de la competencia comunicativa como su objetivo esencial” (p. 22). Lógicamente, ha existido curiosidad relacionada a su efectividad; por tal, en años recientes se puede observar que más investigadores analizan su aplicación en diferentes contextos con el fin de tener un panorama claro sobre su metodología.

Como resultado, se revisaron artículos y trabajos de investigación con el objetivo de tener un acercamiento a los temas que captan la atención de los investigadores, y detectar algunos trabajos con líneas de investigación comunes al actual proyecto de investigación.

Entre los trabajos analizados se encuentra el artículo de Lorduy, Herazo y Jerez (2012). El artículo se titula “Estándares de competencia e integración de habilidades en la enseñanza del inglés: ¿es posible?”. Se contempla que el gobierno de Colombia ha tratado de unificar criterios en la enseñanza del inglés; sin embargo, hay docentes que presentan problemas al incluir dichos criterios en sus planeaciones de clase. Por lo tanto, en las planeaciones se incluyó el Aprendizaje Basado en Tareas para lograr el desarrollo de competencias lingüísticas de forma integrada; así que, los autores usaron un diseño de estudio de caso mixto con docentes que impartían clases a estudiantes de sexto y noveno grados en tres escuelas públicas. Se llevaron a cabo observaciones directas de clase, se aplicaron cuestionarios y se hicieron entrevistas. Los resultados apuntaron a que el uso de Aprendizaje Basado en Tareas es de utilidad para potenciar el desarrollo de las cuatro habilidades del inglés, estableciendo productos comunicativos que involucren metas reales y alcanzables.

Aravena et al (2018) presentaron un artículo titulado “El enfoque de Aprendizaje basado en tareas y su relación con el manejo de clases”. Los autores de esta investigación argumentan que el método de Aprendizaje Basado en Tareas propicia mejoras en el manejo de las clases de

la lengua extranjera inglés; y por consecuencia, también se mejora el ambiente de aprendizaje de los alumnos. Esta investigación se llevó a cabo con docentes enseñando a alumnos de nivel segundo medio en Santiago de Chile; por tal, esta investigación representa un estudio de caso que contempla un método mixto desarrollado en 2 momentos clave. El primero encierra un diagnóstico con la finalidad de observar el comportamiento de los docentes para identificar los aspectos pedagógicos que podrían ser sujetos a mejoras. En el segundo momento se da una intervención donde se desarrollaron clases bajo la teoría del Task Based Language Teaching (TBLT) la cual significa Aprendizaje Basado en Tareas en español, que contempló principalmente estrategias para la enseñanza del inglés. Los resultados indicaron que hubo evidencia de mayor compromiso por parte de los estudiantes, que se sintieron motivados porque sus opiniones fueron consideradas durante el diseño de las tareas aplicadas en clase.

De Agustin (2019) realizó una investigación titulada “El enfoque de enseñanza de idiomas basado en tareas (TBLT)”. Esta investigación fue un trabajo de fin de grado en la universidad de Valladolid, que se centró en la enseñanza de lenguas extranjeras contemplando un recorrido de la evolución de los diferentes métodos para la enseñanza del inglés; los cuales han tenido y siguen teniendo una gran influencia en la actualidad. Obviamente, se dio mayor énfasis al método de Aprendizaje Basado en Tareas y se realizó una propuesta, la cual contempló la creación de una unidad didáctica que tuvo el propósito de desarrollar la competencia comunicativa en estudiantes de la materia de inglés de segundo grado en nivel primaria. El autor fundamentó su propuesta en el Aprendizaje Basado en Tareas, sin olvidar las otras metodologías analizadas durante su investigación. Al final, la investigación brinda una perspectiva de la notable riqueza y variedad de métodos para la enseñanza del inglés y cómo ha evolucionado el papel del estudiante con

respecto al aprendizaje del idioma. Es decir, el Aprendizaje Basado en Tareas brindó un papel más activo al estudiante lo cual propició el desarrollo de la competencia comunicativa oral en inglés.

Barturen (2019) presentó la investigación titulada “El aprendizaje basado en tareas como método para desarrollar la expresión oral en estudiantes de inglés del instituto superior tecnológico de lima”. En este estudio, el autor trató de analizar si los estudiantes desarrollaban la habilidad oral (speaking) del idioma inglés mediante la aplicación del método del Aprendizaje Basado en Tareas. Se contemplaron las bases teóricas del método antes mencionado, el cual proyecta un enfoque constructivista que se centra en el estudiante para fomentar el aprendizaje, mediante el trabajo colaborativo y el uso del inglés en situaciones reales. La investigación se desarrolló considerando un nivel explicativo y un diseño pre experimental con una muestra que estuvo conformada por un grupo de 21 estudiantes del Instituto Superior Tecnológico de Lima de la escuela de Ingeniería Industrial. Se consideró una prepruebt al inicio del semestre y al final una posprueba las cuales estuvieron bajo el diseño del examen International Cambridge English Key. Como resultado, la investigación permitió demostrar, que el aprendizaje basado en tareas fomenta el desarrollo de la expresión oral, permitiendo compartir experiencias y desarrollando sus habilidades interpersonales a través del idioma inglés.

Hernandez y Vodniza (2023) realizaron esta investigación como proyecto de grado en la Universidad Libre de Colombia. La investigación tiene el título de “Aplicación del método de aprendizaje basado en tareas Task Based Learning-(TBL) aprendiendo con tareas auténticas” y sostiene la idea de que la motivación juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés. Este estudio contempló a un docente y un grupo de estudiantes de

nivel secundaria del colegio María Magdalena Ortega de Nariño, con un tipo de investigación acción participativa y un enfoque cualitativo porque se contemplaron comportamientos de los alumnos frente al aprendizaje del idioma inglés. Los resultados indicaron, que la participación activa es promovida por el aprendizaje basado en tareas, y vital no solo para mejorar la retención y comprensión de los contenidos, sino que fomenta el interés de los estudiantes.

### **Planteamiento del problema**

Como se ha mencionado con anterioridad, el desarrollo de competencias es uno de los objetivos primordiales en las instituciones de educación superior en México; ya que permite a los estudiantes adecuarse a los requerimientos sociales y profesionales mediante una formación integral, que los conduce al desarrollo en su contexto; de hecho, Crispin et al. (2012) se refieren a las competencias como “la capacidad del alumno para integrar y movilizar conocimientos, habilidades valores, actitudes y principios para resolver tareas complejas en diversos contextos, de manera eficaz y responsable” (p.13). De manera más específica, el subsistema de universidades tecnológicas tiene como objetivo principal cubrir las demandas de un contexto específico como lo es el sector productivo y esto lo expresa la Coordinación General de Universidades Tecnológicas CGUT (2000):

Se cuenta con un enfoque 70% práctico y 30% teórico, las instalaciones y equipo con los que la Universidad cuenta buscan lograr la aplicación del conocimiento en la empresa, las estadías les permiten aplicar sus conocimientos, los planes de estudio se actualizan y están acordes a las necesidades reales de la industria. (p.148)

En consecuencia, el desarrollo de competencias y en especial de competencias comunicativas del idioma inglés juega una función importante para que los estudiantes de las

universidades tecnológicas puedan brindar una función profesional con mayor calidad. Al tener muy presente el desarrollo de competencias comunicativas en el idioma inglés e incluirlo en sus planes de estudio, es normal que aparezcan problemáticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De las diferentes instituciones de educación superior que forman parte del subsistema de universidades tecnológicas, se toma el contexto específico de la Universidad Tecnológica de Puebla (UTP) la cual incluye la materia de inglés durante los cinco cuatrimestres que conforman el nivel técnico superior universitario (TSU). Posteriormente, en el nivel de ingeniería se ofertan cuatro cursos obligatorios de séptimo a decimo cuatrimestre. Después de acreditar los cursos de TSU e ingeniería, los estudiantes deben desarrollar las competencias comunicativas del idioma inglés estipuladas en el perfil de egreso de nivel ingeniería, el cual se apega al nivel B1 del estándar de competencia basado en el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (MCER) que según la universidad de Cambridge (2011) “fue creado por el Consejo de Europa para proporcionar una base común en la elaboración de programas de idiomas, directrices curriculares, exámenes, libros de texto, evaluación etc” (p. 2). El MCER tiene gran relevancia porque delimita las características en el uso del idioma inglés que son consideradas en certificaciones internacionales, y cuyos resultados sobre el nivel de desempeño se presentan de la siguiente manera de acuerdo a la Universidad de Cambridge (2011)

Tabla 1 Nivel de desempeño del MCER

A1	Básico
A2	
B1	Intermedio
B2	
C1	Avanzado
C2	

El índice de reprobación de la materia de inglés a nivel ingeniería es bajo con un 35%, que además disminuye en la evaluación remedial; por tal, esta situación no representa un verdadero problema para que los estudiantes terminen sus programas de estudio y logren titularse en tiempo y forma según el departamento de planeación que opera en la UTP. Sin embargo, el problema reside en que el índice de reprobación no coincide con la situación que viven los estudiantes que van aprobando los diferentes cursos de inglés. Es decir, ellos expresan que no pueden comunicarse de manera efectiva a pesar de que la mayoría de sus cursos; los cuales son parte de los programas de estudio, han sido aprobados.

Los estudiantes de ingeniería en noveno semestre comentan que la falta de práctica es un factor importante; ya que las actividades no se pueden desarrollar y concluir durante el número de horas por semana para la materia de inglés. Otros comentarios se enfocan en la falta de interés al momento de realizar las prácticas requeridas en clase o fuera de ella, debido a que estas no motivan a los estudiantes a utilizar el idioma de forma práctica. Lo anterior dificulta que el alumno aplique el idioma inglés en tareas académicas, que son parte del nivel superior y que van desde la revisión de textos en inglés, hasta la participación en algún programa de intercambio. Si el alumno tiene problemas para realizar actividades académicas, es obvio que también resultará complejo realizar tareas en su vida laboral como entrevistas de trabajo, revisión de manuales o acreditar certificaciones del idioma.

Algunas autoridades de la institución como directores y exsecretarios académicos expresan que, desde la creación de la universidad en 1994, el problema reside en la plantilla docente a cargo de la materia de inglés, porque solo enseñan gramática y en muchos casos no siguen la secuencia de temas que se encuentra en la hoja de asignatura. Desde tal perspectiva, se podría pensar que; para algunos directores, un profesor con un buen nivel del idioma inglés en el MCER, y que cubra los objetivos del estándar de competencia encontrado en la hoja de asignatura de la materia significa llegar a la solución del problema.

Basados en lo anterior, las autoridades de la universidad han tenido altibajos al tratar esta situación a lo largo de 30 años de servicio de la institución. En algunos momentos han sido indiferentes, y en otros han tratado de proponer soluciones como nombramientos de coordinaciones institucionales del área de inglés, las cuales han implementado el uso de libros para trabajar en clase. Sin embargo, los estudiantes perciben que no pueden comunicarse con efectividad dentro del contexto escolar.

Es importante comentar que, la UTP únicamente basa el avance de las habilidades del idioma inglés de los estudiantes, en el índice de reprobación de la asignatura. La evidencia es, que no ha establecido alguna certificación que se apege al MCER y que arroje datos cuantitativos precisos sobre el nivel de inglés de los estudiantes. Entonces, las causas que propician esa falta de comunicación efectiva pueden depender de varios factores; sin embargo, los comentarios previamente presentados apuntan a que la metodología para la enseñanza del inglés en la UTP, es algo que se debe explorar mediante un diagnóstico, que indique si las estrategias que se están utilizando promueven la enseñanza del idioma en cuestión en las aulas, pero que también arroje datos sobre el nivel de comunicación de los estudiantes de décimo cuatrimestre, los cuales están

por terminar sus programas educativos; y obviamente todos los cursos de inglés, que forman parte del mapa curricular de sus respectivas carreras.

Con base en los resultados, considerar si es necesario dar seguimiento a la actual metodología para la enseñanza del inglés en la UTP, o voltear a ver estrategias de otros métodos como el Aprendizaje Basado en Tareas que contemplen el contexto de los estudiantes de ingeniería. Los métodos para la enseñanza del inglés son muy variados; por tal, se debe seleccionar uno que haga al estudiante aprender de forma integral y considerando las competencias del siglo XXI.

### **Preguntas de investigación**

A partir de lo anterior, se establecen las preguntas de investigación que guían este proyecto.

¿Cuál es la influencia del método de Aprendizaje Basado en Tareas en el aprendizaje del inglés de estudiantes en nivel ingeniería de la Universidad Tecnológica de Puebla?

¿Qué estrategias del método de aprendizaje basado en tareas se deben considerar para que los estudiantes de la universidad Tecnológica de Puebla desarrollen competencias comunicativas en el idioma inglés?

¿Cuál es el avance en las habilidades del inglés de los estudiantes de ingeniería de la Universidad Tecnológica de Puebla al ser intervenidos por el Aprendizaje Basado en Tareas?

¿Es posible generar una propuesta con los resultados de esta investigación que contribuya al proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en la universidad Tecnológica de Puebla?

### **Objetivos**

Se establecen los objetivos que direccionan este proyecto de investigación:

- Conocer la influencia del método de Aprendizaje Basado en Tareas en el aprendizaje del inglés de estudiantes en nivel ingeniería de la Universidad Tecnológica de Puebla.
- Identificar las estrategias del Aprendizaje Basado en Tareas que contribuyen al desarrollo de las competencias lingüísticas del inglés en los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Puebla.
- Determinar el avance que los alumnos tienen en el desarrollo de las habilidades lingüísticas del inglés al emplearse el método en aprendizaje basado en tareas.
- Generar una propuesta para el desarrollo de las habilidades lingüísticas del idioma inglés en la Universidad Tecnológica de Puebla.

### **Justificación e importancia del estudio**

Narváez (2020) indica que “de acuerdo con el English Proficiency Index (EPI) México bajó 1.81 puntos, teniendo lugar en la posición #57 de 88 países participantes, lo que significa que nuestro nivel de dominio del idioma está considerado como un nivel bajo” (p. 2). Lo anterior remarca que la enseñanza del inglés necesita mucha atención principalmente en el nivel superior porque este idioma es una herramienta que permite comunicación con el mundo para los futuros profesionales.

La importancia del idioma inglés en la educación superior es señalada por Narváez (2020) al expresar que “de acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el 48% de las instituciones considera al inglés como materia obligatoria y 41% lo considera como requisito para titularse.” (p.4). A pesar de que el idioma inglés está muy presente en la educación superior, no se cuentan con suficientes estudios de alcance nacional que contribuyan a conocer mejor el contexto. De hecho, en subsistemas como

el de las universidades tecnológicas, los profesores de inglés no cuentan con el apoyo para realizar investigación. Entonces, los datos que arroje el presente estudio contribuirán a ampliar la información sobre la aplicación de métodos para la enseñanza del inglés, y poder contrastarlos con trabajos similares, lo cual puede ser de utilidad para futuras investigaciones relacionadas al aprendizaje del inglés con metodologías de investigación compatibles.

Por lo tanto, la falta de desarrollo de las competencias comunicativas del inglés en los estudiantes de educación superior, es una situación que ha acompañado a la UTP desde su creación. Así que, se busca ir más allá de solo escuchar opiniones, para conocer si realmente el nivel de inglés de los estudiantes dista de sostener las características de una comunicación efectiva mediante un diagnóstico. Dicho instrumento permitirá conocer no solo el nivel de inglés, sino además aspectos referentes a la metodología que actualmente se sustenta en la UTP y el resultado de una intervención basada en el Aprendizaje Basado en Tareas.

Los métodos para la enseñanza del inglés son diversos; por tal, la presente investigación implementará el método de Aprendizaje Basado en Tareas de decimo cuatrimestre para saber, si se genera un avance en el desarrollo de las cuatro competencias lingüísticas del idioma inglés (speaking, reading, writing, listening) y una sub habilidad (grammar), las cuales son promovidas en el programa de inglés IX, aplicado a todas las carreras de la UTP. Se contempla el Aprendizaje Basado en Tareas y su fundamento teórico porque este trabaja de manera integral con el desarrollo de otras competencias de gran importancia en los modelos educativos de la actualidad como el aprendizaje autónomo y Lurduy, Heranzo y Jerez (2012) lo enfatizan al indicar que:

A través del aprendizaje basado en tareas se crean diversas oportunidades de interacción auténtica y significativa, lo cual contribuye a la generación de oportunidades de

aprendizaje del inglés y a la generación de momentos, dentro y fuera del aula, para que el estudiante maneje su propio aprendizaje y desarrolle así su autonomía. (p.114)

Basados en lo anterior, esta investigación pretende generar una propuesta tomando en cuenta a los estudiantes y sus necesidades al comunicarse en inglés mediante un rol activo, que contribuya al desarrollo de competencias que van más allá de solo los objetivos plasmados en la hoja de asignatura; así como McLaughlin y Shepard (1995) lo estipulan “si los estándares es lo que más se necesita para mejorar la educación pública, pues la excelencia en el rendimiento académico requiere algo más que el establecimiento de objetivos y esperar que los estudiantes los alcancen, desconociendo sus metas personales” (p. 54).

Lo anterior puede traer ideas que sumen al avance del idioma inglés en el contexto de la UTP para que los estudiantes se sientan seguros de enfrentar situaciones personales y académicas como certificaciones TOEFL, Oxford, Trinity College, Cambridge, Lingua Skill entre otras, que son muy reconocidas a nivel internacional por el MCER.

Finalmente, esta investigación pretende promover la reflexión por parte de los estudiantes y docentes, en referencia a la implementación de otras metodologías activas como la del Aprendizaje Basado en Tareas, para saber si una perspectiva abierta a nuevas estrategias propicia un avance en las habilidades del inglés en los estudiantes de nivel ingeniería.

## CAPÍTULO I. MARCO CONTEXTUAL

La humanidad se encuentra en un momento moderno donde la tecnología y la globalización propician un desarrollo acelerado, el cual lleva a la búsqueda de mejoras en el ámbito educativo para poder adaptarse a los cambios sociales. En ese proceso de adaptación, la educación debe fomentar las facultades humanas para poder desarrollarnos dentro de un contexto específico, y así enfrentarnos a las dificultades para resolverlas de la manera más positiva. Educación según Sandoval y Sandoval (2021) “proviene de los vocablos educere, que significa «nutrirse» o «alimentarse» (de afuera hacia adentro) y exducere, «llevar» o «conducir» (de adentro hacia afuera)” (p.85). Es decir, el estudiante es conducido por el docente para la adquisición de las habilidades, actitudes y valores necesarios para enfrentar las dificultades del día a día en sus contextos.

De manera más específica, es necesario un enfoque en la educación superior, la cual genera un beneficio social a través de ciudadanos; que contribuyen a un mejor vivir, como Cruz y Cruz (2008) lo mencionan “La educación superior será la palanca impulsora del desarrollo social, de la democracia y la convivencia multicultural. Proporcionará a los mexicanos los elementos para su desarrollo integral y formará científicos, humanistas y profesionales, en todas las áreas del saber” (p. 295).

Una de las competencias más necesarias que debe ser desarrollada en los estudiantes de educación superior del siglo XXI, es el aprendizaje del inglés porque a nivel global, se ha acordado que este idioma será el principal para la comunicación internacional, siendo indispensable para conseguir un empleo en instituciones internacionales (Chavez , Saltos , & Saltos , 2017). Por tal, este idioma con su efecto de lengua franca permite al estudiante

comunicarse de manera efectiva en la parte profesional, pero también en la parte personal cuando viaja a otro país y se enfrenta a actividades que requieren comunicación efectiva. Entonces, si el aprendizaje del inglés va de la mano con las necesidades sociales, la enseñanza de este idioma no puede verse como algo definitivo. Es decir, la sociedad está en constante cambio y por ende la enseñanza del inglés también se sitúa en un proceso de renovación constante a través de nuevos métodos de enseñanza o la mejora de los ya existentes.

Para profundizar en la importancia de la enseñanza del inglés en las instituciones de educación superior en México, se tiene que contemplar un panorama más general a través de las acciones desarrolladas por organismos internacionales, e implementadas por los gobiernos de los diferentes países. Estas acciones se basan en las políticas educativas, las cuales se pueden ver como decisiones concretas, que se aplican a situaciones públicas y que representan un problema para un sector de la sociedad como lo menciona Aguilar y Lima (2009):

Las políticas son el diseño de una acción colectiva intencional; el curso que toma la acción como resultado de las decisiones e interacciones que comporta son los hechos reales que la acción produce. En este sentido, las políticas son “el curso de acción que sigue un actor o un conjunto de actores al tratar un problema o asunto de interés. (p.2)

Es decir, resulta pertinente consultar algunas políticas lingüísticas, las cuales contienen ideas, que contemplan la necesidad del aprendizaje de idiomas basadas en los problemas de comunicación que cada país enfrenta, como lo comenta Schmidt (2006) “La lingüística involucra el desarrollo de políticas públicas que emplea la política del Estado para influir en aspectos del estatus de las lenguas y el uso de las lenguas que se encuentran bajo la jurisdicción del mismo” (p.108).

Por lo tanto, en el presente capítulo se abordarán las propuestas de índole internacional, nacional y estatal aterrizando en la Universidad Tecnológica de Puebla. Se busca explorar sobre la importancia de la enseñanza del inglés en la educación superior; mediante un análisis y reflexión, que permitan entender la perspectiva sobre el idioma y la razón de su presencia en los programas de formación universitaria. Lo anterior también pretende; evidentemente, entender la necesidad de mejorar las prácticas de la enseñanza de este idioma en el nivel superior.

### **1.1 Política internacional**

Para entender la importancia de la enseñanza del inglés en la educación superior, se pretende presentar los planteamientos de los organismos internacionales; que tienen relevancia en México, entendiendo que las posturas de estas instituciones abordan problemas en común entre sus estados miembros; así que, Maldonado (2002) los define como “aquellas agencias que son creadas y sostenidas por diversos países, como respuesta a objetivos similares en un ámbito regional o mundial” (p.52). Aunque estos organismos pueden tener objetivos similares, no siempre presentan características similares en su estructura general.

En la actualidad hay diversos factores que crean la necesidad de aprender otros idiomas como la globalización o contextos multiculturales, derivados de la migración que complica la comunicación. Por ejemplo, existe una gran cantidad de migrantes en Estados Unidos, Canadá o Alemania, lo cual refleja problemas en la integración social y económica de dichos estados (Batalova, Fix, & Gellat, 2024). Lo anterior conduce a un proceso de reflexión sobre la importancia de aprender y dominar otro idioma, que se refleja en una necesidad social, donde diferentes organizaciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la organización para la cooperación y Desarrollo

Económicos (OCDE) y el Banco de Desarrollo de América Latina (CAF) contemplan la enseñanza de idiomas de manera formal para promover una educación de calidad en los estados miembros, como Maldonado (2002) lo indica “en el ámbito educativo, el tema de las agencias internacionales permite articular el debate sobre la internacionalización de las tendencias educativas contemporáneas” (p.52).

Lo anterior indica que las propuestas internacionales influyen en las decisiones de los estados sobre que idiomas incluir en los diferentes niveles de sus modelos educativos, para que esto contribuya a la internacionalización de los ciudadanos. Obviamente, se reconocen la relevancia del idioma inglés; ya que, se ha posicionado como puente de comunicación internacional en ámbitos como la diplomacia, la economía, la ciencia y los negocios (Chavez , Saltos , & Saltos , 2017). Por tal, la enseñanza del inglés representa el fomento de una competencia que promueve la comunicación entre culturas y colaboración mundial.

En países de América latina, el idioma inglés ha sido considerado en los modelos educativos de la mayoría de sus países desde hace varios años, porque a pesar de que no tienen problemas significativos de comunicación con los países cercanos; ya que muchos países en América latina tienen como lengua materna al español, la política internacional si ve al inglés como un medio de comunicación principalmente con Estados Unidos. Entonces, el inglés es el idioma más promovido en la enseñanza de lenguas extranjeras como lo establece Morales (2022)

En el ámbito latinoamericano, los estudios sugieren que en la mayoría de países se adoptan políticas educativas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, que incluyen el inglés como una materia o asignatura dentro de los pénsum académicos de

escuelas, colegios y universidades. Esto quiere decir que, en este contexto, el bilingüismo se enmarca dentro del ámbito académico. (p. 212)

Al reconocer la importancia del idioma inglés en la educación, es necesario moverse a un punto más específico como lo es el nivel superior donde Chávez , Saltos , & Saltos (2017) comentan que “su aprendizaje constituye una prioridad desde los niveles primarios de enseñanza, llegando al punto máximo de la educación superior, donde su conocimiento y cualidades en los diferentes aspectos de audición, expresión e interpretación deben ser elevados” (p.761).

Es decir, el idioma inglés que ya está incluido en el mapa curricular de muchas universidades y programas académicos alrededor del mundo; especialmente, en áreas como la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las ciencias sociales debe estar en búsqueda de mejoras. Así el aprendizaje de este idioma abre oportunidades laborales y educativas a nivel internacional, y es que según Ortiz citado en (Chavez , Saltos , & Saltos , 2017) indica que “Estimaciones recientes sugieren que unos 402 millones de personas lo hablan como su primer idioma, así como es utilizado en la actualidad por más de 1 000 millones de hablantes no nativos” (p.768).

Finalmente, son muy importantes las posturas y propuestas que los organismos internacionales toman para promover la enseñanza del inglés como medio de comunicación eficaz; así que, a continuación, se irán abordando la perspectiva de organismos internacionales de manera más detallada y referente a la enseñanza del idioma inglés en la educación superior.

### **1.1.1 La UNESCO y la enseñanza de idiomas en la educación superior**

Como se mencionó anteriormente, la educación es el motor para que una sociedad se introduzca en un proceso de mejora, y hay organismos internacionales que se enfocan en promover a la misma como la UNESCO. Por tal, se ha contemplado la perspectiva de este organismo sobre el

aprendizaje del inglés y como se liga a la educación, para que este idioma represente un instrumento para el bien social (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2003). Esta organización remarca que la educación debe ser de calidad, contemplando el aprendizaje del inglés para que se promueva el diálogo y prevalezca la cultura de paz principalmente entre sus miembros (UNESCO, 2008). Es decir, se contempla al idioma inglés como lengua extranjera para que se propicie la interculturalidad direccionada a la comprensión entre diferentes países.

Para ser más específicos, la importancia de la enseñanza de idiomas en los sistemas educativos se abordó en la reunión 194 del consejo ejecutivo, donde este organismo en (2014) estableció que:

La intensificación de los intercambios internacionales hace más necesario que nunca el conocimiento de varios idiomas. Hoy en día las necesidades de un mundo multicultural y multilingüe solo pueden atenderse mejorando considerablemente la capacidad de las personas y, más especialmente, de los jóvenes para comunicarse entre sí e incorporarse a esos intercambios internacionales, más allá de las fronteras lingüísticas y culturales. (p. 1)

Se percibe que este organismo le da mucha importancia a la comunicación y la preservación cultural a través de la enseñanza del inglés; obviamente, utilizando a la educación como la vía, para que llegue a los ciudadanos y encontramos que UNESCO (2014) “considera a la diversidad lingüística como un bien humano y es precisamente la educación el medio para lograrlo (p. 2).

La UNESCO vincula a la educación con la enseñanza de idiomas, pero obviamente hay diferentes niveles educativos como el básico, medio superior y superior; por lo que es importante centrarse en la perspectiva de este organismo hacia la enseñanza de idiomas en el último nivel mencionado. En la reunión 194 del consejo ejecutivo, se abordaron puntos que enfatizan la inclusión de idiomas en la educación superior, y así lo señaló UNESCO (2014):

9. Los Estados Miembros se comprometen en consecuencia a favorecer la enseñanza de por lo menos dos idiomas distintos de la lengua principal en sus sistemas educativos nacionales, incluso en la enseñanza profesional... 10. Los Estados miembros se esforzarán por fomentar los intercambios entre los sistemas educativos de los diferentes Estados a todos los niveles. Alentarán el recurso a las tecnologías digitales en la formación de los docentes y de los alumnos que aprendan idiomas...11. Los Estados miembros se esforzarán por establecer indicadores comunes que posibiliten la medición, la certificación y la convalidación de los niveles lingüísticos, para facilitar la movilidad escolar, universitaria y profesional de las jóvenes generaciones. (p. 2)

Se puede identificar que se promueven los intercambios internacionales entre estudiantes de educación superior, y para dicha intención se debe considerar a uno de los idiomas que tiene más estudiantes a nivel global como lo es el inglés; ya que este permite la comunicación efectiva. La UNESCO enfatiza la importancia del aprendizaje del idioma inglés en algunos informes ejecutivos, los cuales lo presentan como una vía de comunicación efectiva que atiende las necesidades de comunicación actuales y así lo indica este organismo citado en Reyes, Murrieta y Hernández (2012) “UNESCO 2007 indica que el inglés ha llegado a considerarse la *lingua franca* que todos deben aprender para tener mayores posibilidades de éxito profesional” (p.169). Por tal,

este organismo reconoce que el idioma inglés tiene un gran impacto en la formación de los futuros profesionales; así que, debe ser aprendido en la educación superior como lo estableció UNESCO (2009):

El inglés en particular es asociado con los procesos de globalización y está teniendo mayores impactos sobre los idiomas del mundo. El amplio uso del inglés podría estar limitado a propósitos específicos tales como transacciones y comunicación funcional. La globalización también ha promovido que el inglés tenga más enfoques plurales e híbridos, revelando las formas complejas en las cuales la identidad y relaciones lingüísticas interactúan y como los hablantes adaptan formas heredadas de lenguaje a nuevos contextos culturales con nuevos propósitos. (p.38)

Se concluye que la UNESCO reconoce al idioma inglés como una lengua extranjera fundamental para la comunicación global y la movilidad académica en la educación superior. Por ello, muchas universidades en todo el mundo incluyen al inglés en sus programas educativos; ya que de esa manera se coordina un intercambio más productivo, para que a través del acercamiento con diferentes culturas se genera tolerancia con diferentes costumbres, lo cual llevaría a promover la colaboración a escala mundial.

### **1.1.2 Visión de la OCDE acerca del idioma inglés**

Este organismo tiene por objetivo promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo (OCDE, 2021). En este sentido, la OCDE se ha preocupado por contribuir y promover la diversidad lingüística que permita una mejor comunicación entre países; de hecho, en 2008 se organizó en Japón la conferencia Globalization and Linguistic Competencies: responding to diversity in Language Environments donde la OCDE es citada en

Reyes, Murrieta y Hernandez (2012)

El documento, producto de la reunión se ratifica la preocupación de OCDE por describir las relaciones —y posibles causas— entre las competencias lingüísticas y los resultados económicos y sociales. Por la globalización, existe una tendencia mundial hacia la interacción entre ciudadanos de todas las nacionalidades y etnicidades; el éxito económico individual y de la comunidad se encuentra íntimamente ligado a la habilidad para relacionarse unos con otros. (p.173)

Este organismo internacional se preocupa por promover la diversidad lingüística y reconoce que el inglés está posicionado como lengua franca que sirva como un puente de comunicación sin menospreciar la importancia de otras lenguas que obviamente brindan a las personas una identidad y así la OCDE (2008) lo indica:

Una lengua franca incrementa la cooperación y codependencia económica, pero advierte que esto no debe llevarse a cabo menoscabando la diversidad cultural y lingüística. Al aprender otras culturas por medio de la lengua, es necesario recordar la nuestra y defender aquéllas en peligro de desaparición. «Una globalización sin revisar puede aplastar la diversidad, pero manejada sabiamente, puede hacer del mundo algo mucho mejor, mucho más pacífico y un lugar mucho más interesante». (p.15)

Desde la perspectiva anterior se entiende que el inglés como lengua franca no debe verse como un idioma que podría afectar el fomento de otras lenguas, sino como una herramienta que, siendo utilizada con responsabilidad por las diferentes sociedades, promueve la cooperación internacional entre diferentes países; por tal, la OCDE percibe al idioma inglés como una vía de comunicación eficaz en temas como la economía, tecnología y cultura. Además, este idioma ha

sido considerado desde hace varios años como el idioma de las finanzas y economía a nivel mundial; así que, la OCDE al enfocarse en el desarrollo económico a nivel mundial, expresa que este idioma representa una pieza clave en la comunicación y desarrollo a nivel internacional (Toledo , Montaña, & Villalobos, 2018).

Por lo tanto, es evidente que para OCDE este idioma causa un impacto positivo propiciando negociaciones principalmente económicas como lo citan Reyes, Murrieta y Hernández (2012) “debido al impacto que causa en las negociaciones económicas OCDE estima que por ser el inglés la lengua más usada en las transacciones económicas, es un factor de competitividad que puede ser determinante para iniciar negocios” (p.173). Como consecuencia, la OCDE considera importante que los estudiantes aprendan este idioma mediante su presencia en los programas de educación superior, para que los estudiantes adquieran la competencia comunicativa, que tendrá impacto en el ámbito laboral a través de la movilidad en intercambios escolares y en el documento ejecutivo titulado Panorama de la Educación indicadores la OCDE (2021) lo comenta:

No resulta, por tanto, sorprendente que los países de habla inglesa sean, en general, los destinos más atractivos. En el informe Education at a Glance 2021 se indica que el número de estudiantes internacionales en los países pertenecientes a la OCDE sobrepasa ligeramente los 4 millones. Estados Unidos recibe prácticamente un millón, cifra que supone el 5,2 % del total de estudiantes del país. Por su parte, Reino Unido acoge alrededor de 450 000 estudiantes internacionales, conjunto que representa el 18,7 % del total del alumnado del país, lo que lo convierte en el país con mayor porcentaje de estudiantes internacionales que están en busca de fortalecer sus competencias

profesionales. (p.48)

La OCDE considera al inglés como un medio que facilita la comunicación para generar una mejora económica y laboral; ya que, aumenta la posibilidad de que los estudiantes obtengan un empleo en un mundo más globalizado. Además, esta visión promueve que el inglés esté muy presente en la formación universitaria, no solo para brindar a los estudiantes herramientas en el ámbito laboral, sino herramientas en lo académico; ya que se genera una comunicación más efectiva entre docentes y estudiantes de diferentes nacionalidades.

### **1.1.3 El CAF y el idioma inglés en América latina**

El banco de desarrollo de América Latina (CAF) tiene por objetivo promover el desarrollo sostenible y la integración de América Latina y uno de los medios para lograrlo es a través de apoyo en la educación a los países miembros (CAF, 2021). Este organismo remarca la importancia de promover políticas lingüísticas enfocadas a la mejora de la adquisición de una lengua extranjera, porque representa diversos beneficios para un país y así lo indica en su informe de políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras (2021):

Aprender un idioma extranjero no es un anhelo o necesidad puramente individual; la actual época pone de manifiesto que el dominio de otros idiomas es una importante ventaja para los estados al comunicarse con otros, para acceder al conocimiento, a oportunidades de intercambio industrial, comercial y cultural. (p.4)

El CAF señala la importancia de enseñar al menos una lengua extranjera en los diferentes niveles educativo de manera efectiva; es decir, no solo por cubrir las asignaturas que forman parte de los currículos, sino lograr una verdadera comunicación y así lo señala este organismo en (2021):

Todavía es común enseñar inglés, francés o español como se enseñaban las “lenguas muertas”. Los docentes enseñan cómo les enseñaron, es decir ponen énfasis en repetir, memorizar, conocer las estructuras gramaticales, pero mucho menos interés hay en un enfoque de habilidades comunicativas y reproductivas: hablar y escribir. El avance de la globalización dejó en evidencia que ya no bastaba solo estudiar un idioma, sino que había que mostrar competencia en él. Había llegado la hora de enseñar de otra manera. (p.12)

Los países de América latina no tienen problemas significativos de comunicación con los países cercanos, debido a que la mayoría de países en esta zona tienen como lengua materna al español. Sin embargo, el CAF sí ve al inglés como un medio de comunicación a nivel internacional y como resultado se contempla con una visión de vital importancia dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras: por tal, la CAF (2021) comenta, que “la globalización a grandes rasgos ha supuesto dos impactos: por un lado, la creciente integración de los mercados nacionales, y con ello, la instalación de una lengua franca, como ha sido el inglés” (p. 8).

Este organismo hace énfasis en que los estudiantes de América Latina logren competencias lingüísticas en el idioma inglés en el nivel superior; de hecho, Morales (2022) establece que:

En el ámbito latinoamericano, los estudios sugieren que en la mayoría de países adopta políticas educativas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, que incluyen el inglés como una materia o asignatura dentro de los p<sup>er</sup>sum académicos de escuelas, colegios y universidades. (p. 212)

Lo anterior indica que; en este contexto, el idioma inglés se enmarca dentro del ámbito académico universitario, y debido a que en América Latina el idioma predominante es el español,

su aprendizaje se fomenta en el salón de clases con docentes que cuenten con las competencias lingüísticas en inglés necesarias y con competencias docentes para transmitir el conocimiento y su práctica. Entonces, el inglés se debe trabajar en las aulas de nivel superior y CAF (2021) lo menciona:

Es por ello por lo que resulta imprescindible que los docentes sean capaces de proponer y secuenciar las actividades para fomentar la confianza. Cuando se llega a niveles de competencia suficiente, esto trae consigo no solo una habilidad comunicativa, sino que también desarrollamos un nuevo modo de pensar, sentir y actuar - una segunda identidad.  
(p. 16)

En suma, el CAF reconoce la importancia del inglés para la integración y crecimiento internacional de los países Latinoamericanos; así que, impulsa programas para promover su aprendizaje en la educación superior a través de docentes que cuenten con metodologías que se alejen de ser tradicionalistas. Elevar el dominio del idioma inglés en estudiantes universitarios puede lograr, que los países Latinoamericanos sean más competitivos a nivel mundial. Por tal, el CAF considera que invertir en la enseñanza del inglés es fundamental para el desarrollo y la integración de América Latina.

## **1.2 Política nacional**

El estado mexicano considera importante el aprendizaje del idioma inglés, sin restar importancia al fomento de lenguas indígenas. De hecho, es bien sabido que México cuenta con un rico panorama lingüístico e instituciones que las promueven como el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas que en 2017 pasa a formar parte de la Secretaría de Cultura; esta institución promueve el fortalecimiento, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el territorio

nacional (INALI, 2021). México es un país que reconoce la importancia del inglés como puente de conexión con el mundo, y por la cercanía con la potencia mundial que representa Estados Unidos. Por lo tanto, en México el idioma inglés se enseña de manera obligatoria en la educación básica desde 1926, así que, este idioma muestra un gran dominio cuando se habla de la enseñanza de una lengua extranjera en este país (Chavez , Saltos , & Saltos , 2017).

A pesar de que la enseñanza del inglés en México se estableció en la educación básica desde el siglo pasado, no se percibe un panorama alentador, debido a que México no logra alcanzar un buen nivel de desempeño, como lo comenta el ranking de Education First. Esta es una evaluación realizada por la organización English Proficiency index y tiene la finalidad de posicionar a los países de habla no inglesa de acuerdo a su dominio en el idioma inglés. México se posicionó en el número 88 de 111 países evaluados, lo cual colocó a este país en un “nivel muy bajo”. Además, México se encuentra en el penúltimo lugar de países de América Latina, solo por arriba de Haití (Trejo , 2023). Ante tales problemas, es evidente la importancia y necesidad de que México promueva políticas que no solo busquen el desarrollo del idioma inglés en los estudiantes de nivel superior, sino una enseñanza que se ajuste a los requerimientos actuales y así caminar al ritmo de la globalización.

En México, el Plan Nacional de Desarrollo (PND) es el documento principal que establece las metas y estrategias del gobierno federal para impulsar el progreso económico, social y cultural del país con una vigencia de seis años (Cruz & Cruz, 2008). Se consultó el actual PND 2019-2024, en el cual se enfatiza la relevancia del inglés como una herramienta clave para la integración internacional y la competitividad de los mexicanos. El plan destaca la necesidad de reforzar la enseñanza del inglés en todos los niveles educativos, incluyendo la educación superior, para que

los estudiantes adquieran las destrezas lingüísticas necesarias, y puedan comunicarse eficazmente en un mundo globalizado. Se propone la implementación de programas y estrategias que mejoren la calidad de la enseñanza del inglés y garanticen el acceso equitativo a oportunidades de aprendizaje, sin importar la situación socioeconómica o geográfica de los estudiantes (Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, 2019).

En este contexto, el gobierno mexicano reconoce que la competencia de comunicarse en inglés en los diferentes niveles educativos es crucial; y sobre todo en la educación superior, no solo para el desarrollo académico y profesional de los estudiantes, sino también para fortalecer la posición competitiva de México a nivel internacional, y fomentar la colaboración con otros países en áreas como la investigación, la innovación y el intercambio cultural. De la misma forma en que los organismos internacionales reconocen al inglés como lengua franca; en el plano nacional, el idioma inglés desde hace varios años se ha contemplado como una forma de comunicación neutra a nivel mundial; ya que es considerada como la lengua extranjera con más estudiantes en todo el mundo, así como lo establece la estrategia nacional del inglés (2023)

Para 2020, 2,000 millones de personas estarán usando o aprendiendo este idioma [25% de la población mundial]. En este sentido, si dos de las condiciones de una educación de calidad, son la pertinencia y la equidad, y vivimos en una sociedad cada vez más dinámica e interconectada, la enseñanza del inglés se vuelve un imperativo para el aprendizaje. (p.10).

En el contexto nacional, se revisará la visión sobre la enseñanza del inglés en la educación superior por parte de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación

Superior de la República Mexicana (ANUIES) y el Subsistema de Universidades Tecnológicas (UST).

### **1.2.1 ANUIES y la enseñanza del inglés en la educación superior**

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana (ANUIES) tiene como objetivo mejorar la calidad de la educación superior en México; por tal, este organismo se enfoca en impulsar aspectos internacionales en los procesos educativos en un sentido amplio. Además, busca construir mejores perfiles de egreso de los estudiantes, con base no sólo en la acumulación de conocimientos, sino apoyados en modelos de aprendizaje innovadores (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2019). En el objetivo de ANUIES es necesario profundizar en dos aspectos importantes, la preocupación por impulsar un carácter internacional en la formación de los estudiantes, lo que evidentemente requiere el aprendizaje de otros idiomas que permitan la comunicación y movilidad de los estudiantes y docentes. Por otro lado; como segundo aspecto, el aprendizaje será apoyado por “modelos de aprendizaje innovadores” lo cual indica que existe una apertura en el uso de metodologías que distan de ser tradicionalistas.

Para este organismo la oportunidad de participar en una mayor movilidad académica es vital porque permite a los estudiantes integrarse al mundo, y es entonces donde esta asociación contempla al idioma inglés para que el estudiante universitario se pueda comunicar de manera efectiva. Es decir, los estudiantes al incorporarse a instituciones de educación superior (IES) en el extranjero, al integrarse a una comunidad internacional y convivir en una atmósfera multicultural se habilitará como ciudadano del mundo. Por lo tanto, el dominio del idioma inglés

se convierte en una pieza clave que contribuye con dicha internacionalización de la educación superior. (ANUIES, 2019).

Al reconocer la importancia de este idioma la ANUIES desarrolla proyectos que no solo fomentan su aprendizaje en los estudiantes, sino también una preocupación por una formación docente y al respecto la ANUIES (2019) comenta:

Desde el año 2015, la Secretaría General Ejecutiva de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), desarrolla el proyecto estratégico Programa de Formación para la Enseñanza del Inglés, en el nivel superior, en el cual se reconocen dos aspectos fundamentales: la importancia de la internacionalización de la vida académica y profesional y, en consecuencia, la necesidad de lograr un manejo competente de una lengua extranjera en el contexto de una sociedad global. (p. 5)

Como resultado, en 2016 se crea el programa de formación para la enseñanza del inglés, donde nuevamente dos aspectos fundamentales se enfatizan. Una propuesta innovadora para la enseñanza del inglés, en la cual surge un catálogo de buenas prácticas que contiene las experiencias de docentes sobre el uso de diversos métodos, para enseñanza del inglés aplicados en diferentes universidades de México. Como segundo punto importante, es el fortalecer la docencia, lo cual representará un beneficio para los estudiantes universitarios (ANUIES, 2016).

En México, el tema de la internacionalización de la educación superior aún muestra limitaciones, y es que el idioma inglés muestra niveles muy bajos de dominio, que se van generando en los estudiantes desde niveles anteriores al superior como la educación básica; de hecho, la ANUIES (2019) comenta:

Para darse una idea aproximada del estado del aprendizaje del inglés en los niveles precedentes al superior, se observa que, en general, en México tan sólo 11.6% de personas mayores de 18 años habla inglés. Por ejemplo, el sistema educativo mexicano ofrece posibilidades de llevar cursos de inglés, no solamente en el subsistema particular, sino también en el público; sin embargo, datos recogidos por el Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO) y el Consejo Empresarial Mexicano de Comercio Exterior (COMCE) (2015) entre 2011 y 2014, muestran que el 79% de egresados de secundaria, tienen un nivel bajo del idioma, y solo el 3% alcanza el nivel esperado en el segmento en curso, pese a que la enseñanza del inglés en la escuela secundaria es obligatoria desde 1926. (p.12)

La ruta hacia la institucionalización en una dimensión internacional de la formación en el nivel superior no ha sido fácil; y aún le falta mucho camino por recorrer, esto se aprecia a partir de ciertos rasgos que preocupan en las IES, particularmente las políticas públicas, en las cuales la enseñanza de lenguas extranjeras se complica por la disponibilidad de recursos financieros y materiales, o la inadecuación de políticas institucionales a pesar de la importancia que esto implica en la formación de investigadores y académicos de elevado nivel (ANUIES, 2019).

La ANUIES remarca la importancia de aprender inglés en la educación superior actual, porque considera que el dominio de este idioma es fundamental para que los estudiantes puedan acceder a conocimientos y oportunidades internacionales, y de este modo incrementar su competitividad en el mundo laboral. Además, la ANUIES promueve el desarrollo e implementación de proyectos y acciones que fomentan la enseñanza aprendizaje del inglés, tanto en estudiantes como en docentes de las instituciones de educación superior en México.

### **1.2.2 Universidades del Subsistema Tecnológico**

En 1991, las Universidades Tecnológicas (UUTT) fueron creadas como una opción educativa de la oferta existente. Esta alternativa tenía el propósito de cumplir con las políticas educativas de la época, las cuales estaban centradas en la transformación del sistema educativo, que buscaba dar un paso fundamental para la modernización del país. Así, este subsistema subrayó la necesidad de considerar la educación superior como un motor de innovación, orientado a incorporar nuevas modalidades de formación académica. De esta manera, se buscaba fortalecer el sistema educativo y promover una estructura productiva más eficiente, basada en el conocimiento científico y tecnológico, fomentando la solidaridad social y la identidad nacional. (La coordinación general de universidades Tecnológicas, 2006).

En las últimas dos décadas, las universidades tecnológicas y politécnicas han consolidado su papel en el sistema educativo mexicano. Desde 2012, están bajo la coordinación de la Dirección General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas, lo cual ha favorecido su crecimiento y funcionamiento. Además, con la implementación de la Ley General de Educación Superior en 2021, las universidades tecnológicas y politécnicas se incorporaron formalmente al subsistema tecnológico, lo que fortaleció su estructura y marco normativo. Esta reforma responde a la necesidad de adaptarse a los cambios sociales y tecnológicos, así como a una visión educativa global que busca armonizar los modelos educativos para potenciar su impacto. (Cámara de diputados del honorable congreso de la unión , 2021, 20 de abril)

Lo anterior indica que el subsistema de universidades tecnológicas (UST) juega un papel muy importante porque brinda opciones de formación, para que los estudiantes puedan adquirir las características que el mercado laboral demanda; es decir, la vinculación con el sector público,

privado y social promueve la relevancia de los programas educativos de ingeniería /licenciatura como lo comenta el UST (2023)

El 2009 marcó un parteaguas en el modelo de las UUTT al ampliar su oferta educativa con la incorporación de nivel Licenciatura para atender la demanda de profesionistas y de egresados de TSU que requerían continuar con su formación y fortalecer su desarrollo profesional, así como su inserción al empleo e impulsar la movilidad. (p. 4)

El modelo educativo de las universidades tecnológicas y politécnicas de México está en proceso de evolución, con el fin de ajustarse a los cambios del entorno y satisfacer los estándares de calidad y relevancia requeridos tanto a nivel nacional como internacional. Por tal, los estudiantes se ven como agentes de cambio social con una visión científica, tecnológica, innovadora, humanista e internacional, que los compromete con el desarrollo de México (Universidades del Subsistema Tecnológico , 2023).

Es en este punto, donde el UST expresa la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras para poder alcanzar su visión de internacionalización. De hecho, esta visión juega un papel clave en la actualización de los programas educativos, permitiendo que se adapten a contextos globalizados y a las demandas sociales. Esta situación valida la relevancia global de los programas educativos al alinearlos con necesidades locales, nacionales y globales. También promueve una formación multicultural a través del intercambio de conocimientos científicos y culturales, creando conexiones con instituciones internacionales que apoyan los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

En las universidades tecnológicas se incluye el idioma inglés en los programas de Técnico Superior Universitario y en el nivel ingeniería/licenciatura; sin embargo, este subsistema ha

tratado de ir más allá en el dominio de una lengua extranjera, al grado de promover la formación bilingüe para mejorar el perfil profesional de los estudiantes, y desarrollar habilidades de comunicación en una segunda lengua, ampliando así sus posibilidades laborales. Las instituciones que sustentan esta modalidad bilingüe son universidades BIS, las cuales implementan el bilingüismo de manera gradual, comenzando con el uso de la lengua materna y progresivamente introduciendo la segunda lengua en el currículo. No se requiere tener dominio previo del segundo idioma para ingresar a las Universidades BIS; ya que el aprendizaje del idioma se fortalece continuamente a lo largo de cada cuatrimestre hasta alcanzar un nivel avanzado (Universidades del Subsistema Tecnológico , 2023).

Contemplando lo anterior, se percibe la importancia que las Universidades del Subsistema Tecnológico le dan a la enseñanza de una lengua extranjera, y se debe señalar que el idioma con mayor presencia es el inglés, el cual está incluido en el mapa curricular de las diferentes carreras, y en las universidades BIS no solo la presencia del idioma inglés como asignatura, sino como idioma para impartir el contenido de las materias, que se imparten en las diferentes carreras.

### **1.3 El contexto estatal**

En la página del gobierno del estado de Puebla, se informa que el mandato estatal de la actualidad a través de la Secretaría de Educación, implementa el Programa Nacional de inglés en Puebla (PRONI) para 70,519 alumnos en 185 escuelas de preescolar, primaria y secundaria, lo cual apoya la enseñanza del idioma. Este programa ofrece a los estudiantes de sexto de primaria y tercero de secundaria la posibilidad de obtener gratuitamente una certificación del idioma al finalizar el ciclo escolar, siempre y cuando demuestren habilidades de habla, escucha, lectura y escritura en inglés (Gobierno del Estado de Puebla, 2024).

Sin embargo, la situación sobre el dominio del idioma inglés en el estado de Puebla no es tan alentadora como lo establece el artículo “Puebla entre los estados con peor nivel de inglés, revela estudio” publicado en Telediario, el cual indica que México ocupa el puesto 88 de 111 países evaluados, y el estado de Puebla se sitúa en el lugar 29 de 31 estados encuestados. Esto posiciona a Puebla entre los últimos tres lugares del ranking nacional, junto con el Estado de México y Coahuila, indicando que los esfuerzos por mejorar el uso del idioma no han sido efectivos (Román , 2022).

Los datos presentados muestran, que en Puebla se debe poner más atención en el aprendizaje del idioma inglés en nivel superior; brindándole a los futuros profesionales, un grupo de docentes bien capacitados con el conocimiento sobre metodologías para la enseñanza del inglés que se apeguen a las necesidades de los estudiantes. No obstante, muchas veces los docentes de inglés del nivel superior no tienen las credenciales, que en teoría se necesitan para estar frente a grupo, corroborando la situación descrita por Lobato (2018)

En el estado de Puebla es posible laborar como docente del idioma inglés en alguna institución educativa, pública o privada sin necesariamente tener un título Universitario como docente de inglés por lo cual, la carrera de maestro de inglés en México, no es considerada una carrera de alto perfil, debido a que existen muchos hablantes del inglés que se dedican a la enseñanza del idioma sin haber tenido que estudiar la licenciatura en la enseñanza de idiomas (p. 24).

Lo anterior indica que, ante la dificultad de recibir apoyos por parte del gobierno para el desarrollo de habilidades comunicativas en el nivel superior, es necesario enfocarse en lo que sucede en las aulas de las universidades y propiciar que los estudiantes puedan apropiarse de las

competencias comunicativas en inglés que necesitan. Por lo tanto, es momento de considerar un contexto más específico como lo es la Universidad Tecnológica de Puebla. Se pretende percibir la importancia del idioma inglés en dicha institución revisando aspectos como su misión y visión y este análisis se desarrollará en los siguientes apartados.

### **1.3.1 El Contexto de la Universidad Tecnológica de Puebla**

La creación de la Universidad Tecnológica de Puebla en 1994, a través de una ley emitida por el Congreso del Estado, representa un hecho muy significativo en el desarrollo de la educación superior en la región. Esta institución surgió con el objetivo de ofrecer nuevas alternativas educativas a los egresados de bachillerato, brindando opciones de formación tecnológica adaptadas a las necesidades del mercado laboral. La decisión de establecerla a nivel estatal remarca la importancia de contar con instituciones que respondan a las demandas locales y regionales de educación superior, contribuyendo así al fortalecimiento del sistema educativo en Puebla (Gobierno del Estado de Puebla, 1994, 8 de noviembre).

El papel del Consejo Directivo es muy importante en la definición de las políticas y directrices de la universidad, porque provocan que la institución funcione de manera eficiente y alineada con los objetivos educativos y las necesidades de la comunidad. Es decir, se contempla la participación activa de los actores locales en la toma de decisiones, lo cual resalta la importancia de un enfoque regional y contextualizado en el diseño y gestión de las universidades tecnológicas. Además, su creación refuerza la idea de que la educación superior debe ser flexible y capaz de adaptarse a las demandas cambiantes de la sociedad y el mercado laboral, proporcionando una formación de calidad que impulse el desarrollo económico y social de la región (Gobierno del Estado de Puebla, 1994, 8 de noviembre).

Los perfiles profesionales de las distintas carreras se diseñaron teniendo en cuenta las necesidades de la sociedad; por ello, se consultó al sector productivo para alinear los planes de estudio con las demandas profesionales. Como resultado, los planes de estudio se componen en un 80% de materias de formación general y un 20% de materias específicas, ajustadas a cada área. Las asignaturas están orientadas en un 70% hacia la práctica y un 30% hacia la teoría, combinando actividades académicas en la institución con experiencias en la industria para la formación de los estudiantes (Gobierno del Estado de Puebla, 1994, 8 de noviembre)

La Universidad Tecnológica de Puebla se localiza en Antiguo Camino a la Resurrección 1002-A, Zona Industrial Oriente, Puebla, con código postal 72300 y clave 21MSU1001H. Cada programa de estudios tiene una duración de dos años, distribuidos en seis cuatrimestres de quince semanas cada uno. En el último cuatrimestre, los estudiantes realizan una práctica en una empresa del sector productivo. El sector productivo de la región participa activamente en el proceso de planificación educativa, en la definición de perfiles ocupacionales, en la selección del personal docente y en la incorporación de avances técnicos en los planes de estudio (Universidad Tecnológica de Puebla, 2024).

#### **1.3.1.1 Misión y visión de la UTP**

La universidad cuenta con una filosofía que se ve reflejada en la misión y la visión institucional, en las cuales se puede identificar los objetivos de la universidad. A través de esta filosofía, vemos como es la operación y las expectativas de dicha institución dirigida a la formación de ciudadanos con las capacidades para desarrollarse en su entorno.

Por lo tanto, la misión de esta institución es proporcionar educación superior tecnológica a través de programas intensivos de estudio; pertinentes e integrales, acordes a los avances

científicos y tecnológicos para formar profesionistas competitivos con sentido humano. Los estudiantes deben fortalecer los procesos de los sectores productivo y de servicios a nivel regional, nacional e internacional, que coadyuven al desarrollo social (Universidad Tecnológica de Puebla, 2024).

Por lo tanto, esta institución se centra en proporcionar educación superior tecnológica enfatizando la importancia de formar profesionistas altamente capacitados en sus respectivas áreas de estudio. En este contexto, el dominio del idioma inglés se presenta como una herramienta clave para el éxito de los egresados, ya que la educación tecnológica actual está profundamente influenciada por los avances científicos y tecnológicos a nivel internacional.

Como visión la universidad establece que; para el 2030, los alumnos serán reconocidos por transformar la vida de las personas con oportunidades de desarrollo y generación de conocimiento, que aporta soluciones innovadoras a los problemas actuales del entorno (Universidad Tecnológica de Puebla, 2024).

Para que los egresados de la UTP puedan realmente cumplir con esta visión y aportar soluciones efectivas a los problemas actuales del entorno, necesitan estar en capacidad de acceder a información científica, colaborar con expertos internacionales y participar en proyectos globales que atraviesan fronteras lingüísticas. Entonces, el inglés facilita la conexión con redes internacionales de conocimiento, y también les permite ser parte activa de la difusión de nuevas ideas que puedan tener un impacto real en el desarrollo social, tanto a nivel regional como mundial.

Finalmente, el inglés en el ámbito científico y tecnológico, se ha convertido en una competencia indispensable para los profesionistas que buscan ser competitivos tanto a nivel

nacional como internacional. La capacidad de comunicarse eficazmente en inglés no solo abre oportunidades en el mercado laboral global, sino que también permite a los egresados de la Universidad Tecnológica de Puebla acceder a recursos educativos y tecnológicos de vanguardia.

## CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

La educación superior tiene un propósito muy importante, el cual busca el despertar habilidades y aptitudes en el estudiante, para que sus acciones como profesional tengan una repercusión positiva en su entorno. Por lo tanto, los profesionales deben ser formados con una educación superior de calidad, y la búsqueda de la misma debe estar muy presente en la actualización de las metodologías, empleadas en los programas de estudio presentes en las universidades de México.

En la década de los noventa, el término calidad tomo un gran auge debido a que, en el tema de educación, el gobierno pasa de ser un estado benefactor a un estado evaluador, donde la rendición de cuentas se vuelve un referente para la asignación de recursos por parte del gobierno (Méndez, 2018). En la actualidad, las instituciones de educación superior se siguen preocupando por alcanzar la calidad, y que se les reconozca para que el prestigio las convierta en una opción para los estudiantes que vienen de la educación media superior. Lo anterior ha provocado que la calidad tome un tinte peyorativo; ya que, para las universidades, la calidad se ha ido convirtiendo en solo un trámite, donde el objetivo es cuantificar para acreditar evaluaciones que llevarían a la asignación de recursos económicos o beneficios en infraestructura para las instituciones acreditadas (Arredondo , 1991).

Entonces, se debe ver a la calidad como un fin que va más allá de lo administrativo; que si se alcanza, los estudiantes tendrán acceso a mejores herramientas para que su proceso de aprendizaje sea el idóneo de acuerdo a su contexto como lo indica Arredondo (1991) “La calidad educativa en la educación superior no solo busca mejorar la eficiencia y la eficacia para lograr objetivos, sino que mide de manera cuantitativa esos objetivos de acuerdo a las necesidades del contexto” (p. 1).

La calidad debe estar presente no solo en la educación superior, sino promoverse desde la educación básica; de hecho, el nuevo modelo educativo en México llamado “Nueva Escuela Mexicana” realiza algunos cambios, y el término calidad cambia por el de excelencia educativa. Este término se refiere a que los profesionales deben tener la disposición para alcanzar las metas, que una profesión tiene con la sociedad. Esas metas se pueden llamar bienes internos que están al servicio de la comunidad porque esta las necesita. De hecho, así lo comenta Martínez (2006):

Lo que exige el nivel de desarrollo moral alcanzado en las sociedades modernas es que los profesionales se comprometan de lleno con los bienes internos de su profesión, puesto que son justamente esos bienes los que dan sentido y legitimidad a sus actividades profesionales y de ese modo pueden llegar a ser excelentes en su ejercicio profesional. (p. 128)

Parece que la excelencia contempla un sentido más amplio que implica no solo alcanzar los niveles de calidad, sino que esa calidad se debe superar continuamente para aterrizar en un gran sentido de servicio a la comunidad. En el sentido de excelencia, el estudiante universitario requiere que la metodología en la enseñanza del idioma inglés sea analizada constantemente, para tener la certeza de que se está logrando un avance en el desarrollo de habilidades comunicativas en el idioma inglés, aplicables tanto en el ámbito personal como profesional. En la enseñanza del inglés, muchos docentes utilizan métodos que están brindando ideas nuevas como los relacionados con el enfoque comunicativo, que enfatizan el dominio de las habilidades productivas como la oral. No obstante, los métodos utilizados no siempre se ajustan a las necesidades de los estudiantes universitarios, ocasionando resultados alejados de lograr que los estudiantes usen el idioma de manera efectiva. Por lo tanto, si la cuestión es desarrollar competencias comunicativas en inglés, será necesario profundizar en cómo se aprende una lengua

extranjera; desde la construcción de conocimiento, hasta su aplicación comunicativa; así que, es necesario tener un sustento teórico que permita conocer a fondo las características de ciertos métodos, y argumente la factibilidad de aplicarlos al contexto de la UTP.

## **2.1 El Aprendizaje Basado en Tareas**

El Aprendizaje Basado en Tareas (ABT), también conocido como Task Based Language Teaching (TBLT), es un enfoque metodológico, utilizado en la enseñanza del inglés con un origen dentro del entrenamiento militar en situaciones de la vida real como Contijoch (2014) menciona:

Las tareas se derivaban del entrenamiento militar y estaban enfocadas al desarrollo de aspectos psicomotores en donde la comunicación y la cooperación no eran realmente consideradas. Algunos de los aspectos clave de este tipo de aprendizaje incluían el análisis de situaciones de la vida real, la transformación de estas en descripciones de tareas específicas, el diseño de tareas y su correspondiente secuencia. Algunos de estos aspectos han prevalecido a lo largo de los años y han sido adaptados al campo de la enseñanza de lenguas con sus convenientes cambios y adiciones. (p. 83)

En la enseñanza del inglés, se contemplan las ideas planteadas por diferentes autores como Dave Willis, Jane Willis y David Nunan, quienes describen al Aprendizaje Basado en Tareas como una metodología activa para la enseñanza del idioma inglés. De hecho, Dave Willis es un estudioso de la metodología para la enseñanza del inglés, con varias publicaciones y experiencia de más de 20 años en el área de lenguas del consejo británico, y en los programas MA TEFL/TESOL de la universidad de Birmingham. Jane Willis ha escrito diferentes libros que han sido premiados, y ha trabajado como profesora de inglés en el extranjero. Tiene la experiencia de haber trabajado 12 años en los programas TESOL de la universidad de Aston, y ahora está muy

enfocada en la consultoría de ELT. David Nunan es un lingüista australiano especializado en la enseñanza del inglés a extranjeros. Es autor de diferentes libros para la enseñanza del inglés. Nunan es un profesor, investigador y consultor en diferentes países como: Estados Unidos, China, Japón, Reino Unido, y países de América Latina. Además, Nunan ha sido presidente del TESOL, que es la asociación más grande de la enseñanza de idiomas en el mundo.

Uno de los autores antes mencionados sostiene que el aprendizaje del idioma surge a partir del diseño de tareas comunicativas que contemplan el contexto de los estudiantes para la planificación de tareas reales, que son llevadas al aula. Es decir, se deben diseñar actividades significativas con un enfoque comunicativo, que disten de métodos tradicionales con una didáctica convencional basada en la gramática (Nunan , 2004). Por tal, el ABT se distingue por su énfasis en que la gramática no tiene gran peso en contraste con las competencias comunicativas, que se desarrollan a través de tareas interactivas, donde el trabajo colaborativo tiene un mayor peso (Willis & Willis, 2007).

Lo anterior indica, que el aprendizaje basado en tareas tiene como base los conceptos de una metodología activa donde el énfasis recae en el aprendizaje más que en la enseñanza; por tal, cambian los roles de los docentes y de los estudiantes, debido a que estos últimos adquieren un rol activo y el docente solo coordina el proceso enseñanza aprendizaje contemplando diferentes aspectos como lo establece Asunción (2019)

El aplicar las metodologías activas implica para el docente, conocer bien a sus estudiantes, cuáles son sus ideas previas, que son capaces de aprender en un momento determinado, elementos motivantes y desmotivantes tanto internos como externo, sus hábitos, valores y actitudes para el estudio. (p. 66)

El rol del docente no es tan activo como el del estudiante durante las clases, pero se requiere un gran trabajo en el diseño de las tareas que el estudiante debe realizar como Contijoch (2014) lo comenta:

Al diseñar estas actividades es importante mantener un enfoque ecléctico y apoyarse de las teorías y aspectos prácticos que cada método aporta, para lograr aprendizajes significativos en los alumnos. Es indispensable conocer cada uno de ellos, aprovechar sus bondades y estar consciente de sus limitaciones. Sin duda, el aprendizaje basado en tareas representa una alternativa más para la enseñanza de una lengua extranjera. (p. 89)

El aprendizaje basado en tareas no es contemplado como una metodología activa por diversos autores; sin embargo, al revisar las características y objetivos que esta metodología promueve, se perciben aspectos tales como el desarrollo de actividades significativas, la motivación, el fomento de autonomía en los estudiantes y el trabajo colaborativo. Lo anterior, conduce a considerar el ABT como una metodología que ajusta con modelos educativos basados en competencias como el del Subsistema de Universidades Tecnológicas y Politécnicas.

Aunque muchos docentes ya desarrollan tareas en sus clases, sigue existiendo problemas para distinguir la diferencia entre actividad y tarea. De hecho, en muchos artículos se refieren a actividad y tarea como la misma cosa. Por lo tanto, es importante conocer las características de una tarea lo cual se abordará en el siguiente apartado.

### **2.1.1 Diferencia entre actividad y tarea dentro del ABT**

El ABT no es un método fácil de usar, debido a que puede generarse cierta confusión entre lo que es una actividad y una tarea. Por ejemplo, una actividad donde se usan las funciones de la lengua, para describir un lugar o a otra persona no es precisamente una tarea. Por ejemplo; hay

actividades muy creativas que fomentan la comunicación y el uso de vocabulario específico, como proporcionar un mapa a los estudiantes y solicitar que den direcciones para ir de la biblioteca a la cafetería; sin embargo, esta no representa una tarea, porque se requiere primeramente el análisis de las necesidades de los estudiantes en situaciones de la vida real. Es decir, la tarea busca ir más allá de una actividad y si los estudiantes van a llegar a la biblioteca, ¿qué se puede realizar en ese lugar? Probablemente, solicitaran un libro o se verán con otro compañero para realizar algún trabajo escolar y esto implicará más situaciones comunicativas y no solo una actividad simple. Es decir, no limitarse a una sola función de la lengua, sino que varias funciones se entrelacen para poder estructurar la tarea, lo cual nos conduce a contemplar una tarea como una situación más compleja (García & Martín , 2022).

Lo anterior plantea la necesidad de entender lo que constituye una tarea en este contexto. Aunque la definición de tarea puede no ser completamente clara, se pueden identificar características clave. Por ejemplo, una tarea tiene un resultado, se lleva a cabo utilizando los recursos disponibles, y no está necesariamente vinculada al aprendizaje del idioma, aunque este puede ocurrir durante la tarea. Estas tareas requieren que los estudiantes se concentren en el significado, y cuando involucran a más de un estudiante, deben emplear estrategias de comunicación y habilidades interactivas (Willis & Willis, 2007).

Jacobs y Farrell citados en Sánchez (2021) identifican dos tipos de tareas en este enfoque, las tareas pedagógicas y las tareas del mundo real. Las tareas pedagógicas son diseñadas específicamente para el aula, requieren estrategias interactivas y pueden involucrar el uso de lenguaje específico como gramática o vocabulario. Por ejemplo, una tarea en la que dos estudiantes buscan diferencias entre dos imágenes, puede no ser realista, pero el proceso

interactivo contribuye al desarrollo del idioma. En las tareas del mundo real se refleja el uso del idioma en situaciones cotidianas, y sirven como simulaciones de tareas reales. Un ejemplo es un juego de roles donde los estudiantes practican una entrevista de trabajo.

Nunan (2004) indica que las tareas pedagógicas representa el trabajo en el aula que lleva a los estudiantes a comprender, manipular, producir o interactuar en inglés mientras su atención se enfoca en el significado más que en la forma; es decir, darse a entender para transmitir un significado, aunque la estructura gramatical no sea la más correcta. Entonces, la tarea debe ser completada en un proceso que encierra un comienzo, un desarrollo y un cierre (García & Martín , 2022). Las tareas del mundo real o tareas meta, como su nombre lo indica, contemplan el uso del idioma en situaciones que van más allá del salón de clases. Situaciones como pintar una cerca, llenar una forma, comprar zapatos, hacer una reservación, etc. En otras palabras, todas las actividades que la gente hace a diario en el trabajo, en casa, o lo que se realiza entre la llegada a cada lugar. En consecuencia, las actividades presentadas como aspectos individuales forman parte de una secuencia de tareas; por ejemplo, la actividad de pesar a un paciente puede ser parte de una tarea más compleja como hacer un chequeo médico. Cuando las tareas son llevadas de la vida real al salón de clases, las tareas se convierten en pedagógicas (Nunan , 2004).

Willis citado en Sánchez (2021) propone seis tipos de tareas dentro del TBT:

1. Comprensión auditiva en la que los estudiantes pueden elaboran una lista de objetos que llevarían de vacaciones.
2. Clasificación y ordenación en la cual los estudiantes trabajan en parejas para realizar una lista con las características de unas buenas vacaciones.

3. Comparación donde los estudiantes comparan dos anuncios de supermercados diferentes.
4. Resolución de problemas en la cual los estudiantes proponen soluciones a problemas cotidianos.
5. Compartir experiencias personales donde los estudiantes discuten sus reacciones ante dilemas éticos o morales.
6. Actividades creativas en las cuales los estudiantes preparan planes para redecorar una casa.

Se percibe que los autores mencionados ponen un gran énfasis en que la forma más efectiva de enseñar a los estudiantes es promoviendo un uso real del idioma en el salón de clases, donde actividades como discusiones, problemas o juegos llevan al estudiante a que descubra el uso del idioma por sí mismo. Ese descubrimiento que es parte del rol activo del estudiante indica que el Aprendizaje Basado en Tareas tiene sus bases en el enfoque comunicativo el cual se abordará en el próximo subtema.

## **2.2 El enfoque comunicativo**

La enseñanza del inglés en la educación superior enfrenta varios desafíos en la actualidad, siendo el más destacado la selección de los métodos de enseñanza aprendizaje más apropiados para que los estudiantes desarrollen habilidades comunicativas. Desde los años sesenta, se han desarrollado diversos métodos como el de traducción gramatical, el audio lingual y el directo. Estos métodos se centraban más en la gramática que en las habilidades comunicativas, lo que limitaba la capacidad de los estudiantes para hablar con fluidez; es decir, los estudiantes solo se enfocaban en la memorización, sin analizar aspectos importantes sobre la forma y el significado

(Nunan , 2004). Esto llevó a la necesidad de un enfoque que permitiera a los estudiantes comunicarse de manera efectiva en la lengua que estaban aprendiendo; un enfoque que promoviera la participación activa en lugar de un enfoque centrado en el docente (Sánchez, 2021).

El enfoque más prometedor surgió a finales de los sesenta y se denominó Enfoque Comunicativo (Communicative Approach). Este enfoque, que emergió en Gran Bretaña y tuvo su mayor auge a mediados de los años setenta; tiene como objetivo mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes; designando en ellos un rol activo, que no solo consideraba a la gramática, sino también aspectos sociolingüísticos, discursivos y estratégicos como Espinoza y Cortez (2019) lo indican:

El Enfoque Comunicativo es un método de enseñanza centrado en el estudiante ya que establece que para diseñar el currículo se deben seleccionar los aspectos gramaticales y funcionales que satisfagan las necesidades comunicativas del alumno. El rol principal del docente según este método es el de facilitador del proceso de enseñanza mediante la selección de materiales y el diseño de actividades. Esas actividades deben promover la participación activa de los aprendices en la lengua. (p. 20)

Se puede afirmar que una enseñanza comunicativa tiene como meta el desarrollo de la comunicación efectiva. Este enfoque se centra en ampliar los objetivos de aprendizaje, buscando que los estudiantes; no solo aprendan un sistema lingüístico, sino que también sean capaces de utilizarlo para comunicarse de manera adecuada. Por tal, el rol del docente va más allá de solo facilitar las actividades y el material para que los estudiantes aprendan, y se vuelve un mediador basado en la exploración y la mediación con los estudiantes como Luzón y Soria (1999) lo establecen:

En el enfoque comunicativo se promulga un tipo de enseñanza centrada en el alumno, en sus necesidades tanto comunicativas como de aprendizaje. Esto supone una pérdida de protagonismo por parte del profesor y de los programas, en favor de una mayor autonomía de los estudiantes y, por lo tanto, de una mayor responsabilidad en la toma de decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje. El análisis de las necesidades y la negociación con los estudiantes se constituyen, así, en el eje sobre el que se articula la actuación de los docentes. (p. 42)

El Enfoque Comunicativo trajo cambios significativos y se proyectó a través del método comunicativo para la enseñanza de idiomas o Communicative Language Teaching (CLT), que pone énfasis en la comunicación. Este método británico, conocido como CLT, comenzó a reemplazar al método estructural y a la enseñanza situacional utilizada en los años sesenta en Gran Bretaña. Los estudios de lingüística antropológica y sociolingüística revelaron deficiencias en los métodos tradicionales, tanto en Inglaterra como en Estados Unidos; por lo que, a mediados del siglo XX, las teorías conductistas sobre la enseñanza del idioma; que además se centraban en la imitación, generaron entusiasmo en los sesenta y setenta, lo que llevó a un período intenso de investigación sobre los sistemas de aprendizaje de los estudiantes de idiomas (Sánchez, 2021).

En la década de los setenta, los métodos de traducción gramatical y los enfoques estructurales y conductistas fueron perdiendo fuerza por su falta de aplicabilidad en situaciones reales. Estos métodos solían enfocarse en repeticiones mecánicas y sin sentido, lo que fue considerado por lingüistas y antropólogos como actividades poco útiles para el aprendizaje de idiomas. Por ejemplo, el método de traducción gramatical se criticó por centrarse únicamente en la gramática, lo cual se alejaba de un aprendizaje que favoreciera la comunicación significativa a

través de interacciones sociales. La adopción del CLT en Bretaña y Estados Unidos promovió su popularidad global y llevó a investigadores a explorar métodos más efectivos para enseñar idiomas, aumentando así la eficacia del aprendizaje (Halliday citado en Sánchez 2021).

Por lo tanto, el enfoque comunicativo fue teniendo mejoras hasta que el aprendizaje basado en tareas surge como resultado; no solo de contemplar la competencia comunicativa, sino de contemplar situaciones comunicativas reales en la enseñanza del idioma como Luzón y Soria (1999) lo comentan:

La última etapa en el desarrollo del enfoque comunicativo está marcada por el desarrollo de la enseñanza mediante tareas. En un intento por convertir el aula en el escenario de procesos comunicativos reales, se propone la realización de las tareas (actividades significativas que tiene como resultado un determinado producto) como el eje articulador del proceso de enseñanza–aprendizaje. (p. 43)

En conclusión, la enseñanza aprendizaje del inglés; contemplando el enfoque comunicativo, tiene como objetivo principal el desarrollo de actividades, que simulen contextos reales para que el estudiante pueda utilizar el idioma. Por lo tanto, este enfoque se centra en enriquecer los objetivos de aprendizaje, ya que no se trata solo de que los estudiantes aprendan un sistema lingüístico, sino de que puedan utilizarlo para comunicarse de manera adecuada y efectiva. El aprendizaje basado en tareas tiene como base al enfoque comunicativo porque el estudiante toma un rol activo, para poder realizar las tareas desarrolladas en el aula, por lo que es posible considerar al APB como una metodología activa.

### **2.3 Metodologías activas**

La agenda 2030 fue establecida por la asamblea general de la Organización de las Naciones Unidas y establece 17 objetivos de desarrollo sostenible, con 169 metas que se deben alcanzar entre 2020 y 2030. En el punto cuatro encontramos un objetivo, que se refiere a la educación de calidad, la cual implica una educación que desarrolle competencias para que el alumno adquiera las habilidades, que van más allá de solo a asimilar contenidos (Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación, 2023)

Debido a la modernidad, la educación superior tiene la necesidad de formar a los futuros profesionales en un papel más activo y creativo para la construcción de su desarrollo, el cual tendrá un impacto en la sociedad. Esta preocupación actual ha propiciado el considerar prácticas de enseñanza aprendizaje de calidad mediante un rol docente innovador que fomente un rol activo por parte del estudiante a través de actividades significativas, haciendo a un lado la enseñanza tradicional de memorización, repetición y carente de reflexión.

En este punto, se contemplan las metodologías activas que son parte de un enfoque de enseñanza aprendizaje. Estas promueven un desarrollo activo por parte del estudiante; para que, a través de ese protagonismo, el estudiante se vuelva responsable de su proceso de aprendizaje y adquiera las competencias que el siglo XXI demanda (Vélez , Del Pino, & Santos , 2024). Lo anterior indica que, las metodologías activas son un conjunto actividades organizadas, que permiten al alumno aprender de manera activa poniéndolo en el centro del desarrollo de competencias para el desempeño personal y profesional.

Existen varias metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, donde el alumno desarrolla pone en práctica el conocimiento de diferentes áreas de estudio, lo cual fomenta

su creatividad y el aprendizaje autónomo. El flipped classroom envuelve actividades y contenidos que los estudiantes deben realizar en casa, para que el tiempo de clase sea enfocado a la práctica y discusiones. La gamificación indica que, es importante incluir actividades de juego interactivas en el proceso de aprendizaje; ya que, se promueve la motivación en el estudiante. El trabajo colaborativo promueve las habilidades interpersonales del alumno a través del logro de objetivos comunes, los cuales son alcanzados mediante el trabajo en equipo (Vilugrón , 2024).

Uno de los aspectos más importantes de las metodologías activas es contemplar el contexto personal y profesional del estudiante moderno, para promover un trabajo colaborativo que conduzca a un conocimiento integrado y que se aplique a situaciones reales como lo comenta Cano citado en Moncayo y Prieto (2022):

las metodologías activas son determinadas como aquellos métodos, técnicas y estrategias que utilizan los docentes para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, donde se fomente la participación activa de los estudiantes, en los cuales se conduzca a un aprendizaje significativo, los mismos que favorecen la adquisición de conocimientos especializados, donde se desarrolla la capacidad de interactuar, comunicar, liderar o que les permita a los estudiantes poder trabajar en grupo en contextos reales de forma integradora. (p.47)

Por lo tanto, es importante conocer las actividades que realizan los estudiantes en su tiempo libre como libros, series o películas, ya que el alumno moderno tiene otros intereses en contraste con los alumnos que estuvieron en las aulas hace diez años. Estas metodologías permiten considerar los estímulos que reciben los estudiantes, donde las pantallas son utilizadas a diario, o la comunicación suele contemplar aplicaciones tecnológicas. Todas esas necesidades

son el punto de partida, para realizar las unidades didácticas, las actividades o las tareas de clase que se aplicarán en el salón.

Las metodologías activas tienen sus bases teóricas en el constructivismo; ya que los estudiantes construyen un aprendizaje significativo a través de situaciones, que los enfrentan a problemas y desafíos como Vélez, Del Pino y Santos (2024) lo comentan

las metodologías activas han emergido como un enfoque vital en el proceso de enseñanza-aprendizaje, impulsando un cambio significativo en la forma en que los estudiantes universitarios adquieren conocimientos y habilidades. Este paradigma pedagógico, arraigado en los principios constructivistas, desafía las prácticas tradicionales centradas en el docente, promoviendo la participación activa y la colaboración entre los estudiantes.  
(p.97)

En conclusión, los aspectos revisados sobre las metodologías activas, señalan que el Aprendizaje Basado en Tareas puede considerarse dentro de este tipo de enfoques; ya que, el ABT y las metodologías activas contemplan al estudiante como un actor activo que no aprende de la misma manera que otros alumnos; así que, los mismos estudiantes toman protagonismo al construir el conocimiento a través de tareas significativas y auténticas, basadas en situaciones del mundo real. Si el estudiante es quien construye su conocimiento, se puede considerar que el Aprendizaje Basado en Tareas tiene sus bases teóricas en el constructivismo; así que, esta corriente se aborda en el siguiente tema, para contemplar el punto de vista de algunos autores como Piaget, Ausubel entre otros.

## 2.4 El constructivismo

El constructivismo es una corriente pedagógica, considerada en la base de diferentes modelos educativos de este siglo XXI, sobre todo en la educación superior tecnológica. Esta corriente tiene una base epistemológica en el subjetivismo porque la construcción del conocimiento depende del individuo y de sus experiencias previas como lo comentan Araya, Alfaro, & Andonegui (2007) “el conocimiento que el sujeto puede lograr está directamente relacionado con los conocimientos anteriores; el conocimiento es siempre una construcción que el sujeto realiza partiendo de los elementos de que dispone” (p.84). Entonces, se reafirma que el estudiante estará inmerso en un rol activo, el cual dista de los métodos tradicionales donde los estudiantes son vistos como solo receptores. Los estudiantes se convierten en agentes que construyen su propio conocimiento.

El estudiante se hace responsable; no solo de la adquisición del conocimiento, sino de como este puede transformar su entorno y autores como Araya, Alfaro, & Andonegui (2007) lo enfatizan cuando comentan que el individuo “construye el conocimiento de la realidad, ya que ésta no puede ser conocida en sí misma, sino a través de los mecanismos cognitivos de que se dispone, mecanismos que, a su vez, permiten transformaciones de esa misma realidad” (p.77).

Esta corriente pedagógica permite al individuo construir su propio conocimiento, pero ¿cómo lo hace? o ¿cuál es el proceso? Se parte de la interacción entre 2 aspectos fundamentales como lo son: el medio ambiente y la disposición interna. Es decir, los conocimientos previos están influenciados por la actividad con lo externo como la socialización y el trabajo colaborativo las cuales son vitales para el constructivismo. Además, se da importancia a la disposición interna que se refiere a la estructura cognitiva y emocional como la motivación, autonomía y responsabilidad que el estudiante posee (Vélez , Del Pino, & Santos , 2024).

El constructivismo sostiene la idea general de que el conocimiento es un proceso de construcción, desarrollado por el sujeto, y no un despliegue de conocimientos innatos o una copia de conocimientos existentes en el mundo externo. Es decir, la adquisición del conocimiento es un ciclo donde el individuo toma el nuevo conocimiento, este lo desordena para después llevarlo a un proceso de reacomodación (Valdes , 2014).

Esta corriente está de moda desde hace varios años; así que, es muy común encontrarla en los modelos educativos de la educación superior actual, de los diferentes países de Latinoamérica. Sin embargo, es necesario profundizar a través de los diferentes autores pilares de esta corriente pedagógica, como lo son: Piaget, Vygotsky, Ausubel, o Bruner; de los cuales retomaremos algunas contribuciones más adelante.

#### **2.4.1 Saberes previos en el constructivismo**

En el contexto educativo es muy común que un docente se presente a las primeras sesiones, y se perciba que los alumnos no conocen conceptos, o no tienen las habilidades que deberían poseer, de acuerdo al nivel escolar que se está impartiendo. En esta situación, aparece la necesidad de identificar los conocimientos previos de los estudiantes y esto se logra a través de la evaluación diagnóstica como lo argumenta Rivera (2000)

La importancia de los conocimientos previos como antesala de los nuevos aprendizajes representacionales conceptuales y psicomotores, conlleva a la búsqueda de dilucidar el qué, cuándo y cómo interrelacionan y la necesidad de ser diagnosticados y evaluados con adscripción a una concepción comprensiva del aprendizaje significativo. (p. 76)

Entonces, se nota la importancia de los saberes previos dentro de un enfoque constructivista, porque estos se constituyen de las concepciones, creencias y emociones que se

han cimentado en la estructura cognitiva, y afectan la percepción para actuar en el medio como lo argumenta López (2009):

El alumno cuenta con determinadas capacidades cognitivas generales o, en términos más corrientes, con unos niveles de inteligencia, razonamiento y memoria que le van a permitir un determinado grado de comprensión y realización de la tarea. Pero estas capacidades generales no son únicamente de carácter general o cognitivo, el alumno cuenta también con determinadas capacidades de tipo motriz, de equilibrio personal y de relación interpersonal, tal como se ha expuesto anteriormente. En este sentido, entendemos, pues, que el alumno pone en juego un conjunto de recursos de distinta índole que, de manera más o menos general y estable, es capaz de utilizar frente a cualquier tipo de aprendizaje. (p.2)

El identificar los conocimientos previos del estudiante, permite tomar decisiones y realizar ajustes a los contenidos, a las metodologías de enseñanza, o a las necesidades de los estudiantes para propiciar un aprendizaje más efectivo. Es decir, dicha información le permite al docente modificar sus actividades y subirlas o bajarlas de nivel, si el estudiante no cuenta con las herramientas necesarias. Por ejemplo, en la enseñanza del inglés, si el estudiante no conoce el vocabulario o las estructuras necesarias para construir sus ideas y expresarlas, la actividad puede resultar en algo negativo donde la frustración se puede hacer presente.

#### **2.4.2 Desarrollo cognitivo para el aprendizaje**

Piaget presentó algunas teorías que sustentan la dependencia del aprendizaje de acuerdo al nivel de desarrollo en que se encuentre la persona, lo cual podría representar un referente importante, si se pretende profundizar en el desarrollo cognitivo de los estudiantes de nivel superior. Sin

embargo, Piaget únicamente enfocó sus estudios al aprendizaje de los niños, especificando que en cada edad del niño hay características del desarrollo humano que permiten aprender ciertas cosas y así Piaget es mencionado en Meece (2000)

En cada etapa se supone que el pensamiento del niño es cualitativamente distinto al de las restantes. Según Piaget, el desarrollo cognoscitivo no sólo consiste en cambios cuantitativos de los hechos y de las habilidades, sino en transformaciones radicales de cómo se organiza el conocimiento. Una vez que el niño entra en una nueva etapa, no retrocede a una forma anterior de razonamiento ni de funcionamiento. (p. 102)

Es importante contemplar que no nos enfocaremos al aprendizaje de los niños, pero es importante mantener la interrogante de como aprenden los adolescentes y adultos, porque la edad de los estudiantes universitarios comienza usualmente de los 17 años en adelante. Es decir, la mayoría de estudiantes universitarios ya son adultos; por tal, su capacidad de aprendizaje varía. Por ejemplo, esto se percibe en el idioma inglés cuando para algunos estudiantes es más fácil la construcción gramatical, mientras que para otros es más fácil la producción oral o la comprensión auditiva.

El punto es que no hay gran variación en el nivel de las habilidades cognitivas una vez que se llega a la vida adulta; de hecho, en un rango de 18 a 60 años se llega a un pico máximo de puntuación en momentos específicos de nuestra vida (Hartshorne & Germine, 2015). Entonces si los adultos se encuentran en el máximo nivel del desarrollo de sus habilidades cognitivas, ¿Por qué los docentes universitarios perciben tanta variación en la capacidad de aprendizaje de sus estudiantes universitarios?

Parece que la respuesta no está en el nivel de desarrollo cognitivo sino en las estrategias de aprendizaje que los estudiantes van descubriendo durante su formación universitaria (Alvares y Hernández, 2019). Así que, se deben contemplar dos aspectos muy importantes que acompañan al estudiante universitario del siglo XXI, como lo son el nivel de autonomía y el acceso a las herramientas tecnológicas. En la actualidad, los estudiantes universitarios recurren al uso de plataformas que les permiten practicar el idioma inglés, pero si el nivel de autonomía no es alto, las plataformas terminan siendo una herramienta tan poco significativa, que llega al grado de ser inútil.

### **2..4.3 Asimilación acomodación**

De acuerdo a la edad, los estudiantes universitarios en programas de estudio, desarrollados bajo un enfoque constructivista, ya se encuentran en una edad donde el proceso de asimilación y acomodación se realiza constantemente al momento de aprender y esto es comentado por Piaget citado en Valdés (2014):

Piaget propone la “teoría constructivista del aprendizaje” en la cual hace notar que la capacidad cognitiva y la inteligencia se encuentran estrechamente ligadas al medio social y físico; así considera que los dos procesos que caracterizan a la evolución y adaptación del psiquismo humano son los de la asimilación y acomodación. Ambas son capacidades innatas que por factores genéticos se van desplegando ante determinados estímulos en determinadas etapas o estadios del desarrollo, en muy precisos períodos etéreos. (p. 1)

Piaget propone conceptos como el de asimilación acomodación, los cuales resultan muy importantes porque permiten tener una idea de cómo el estudiante recibe información nueva y la une a sus estructuras cognitivas para que se adapte a su entorno. Es decir, la asimilación se refiere

a incorporar nuevo conocimiento a esquemas preexistentes y la acomodación se refiere a modificar estos esquemas para integrar nueva información. Estos procesos no son adquiridos de forma externa, sino que son capacidades innatas que se van desarrollando a medida que el estudiante se enfrenta a nuevos estímulos; en etapas específicas del desarrollo, determinadas por factores genéticos.

Valdés (2014) indica que la asimilación consiste en la interiorización o internalización de un objeto o un evento a una estructura cognitiva preestablecida. Por otro lado, la acomodación consiste en la modificación de la estructura para aceptar nuevos objetos y eventos que hasta el momento eran desconocidos para el aprendiz. Ambos procesos (asimilación y acomodación) se alternan dialécticamente en la constante búsqueda de equilibrio (homeostasis) para intentar el control del mundo externo con el fin primario de sobrevivir. (p. 3)

Piaget enfatiza que el individuo moldea información en el proceso de asimilación para prepararse y que pueda unirse la información nueva en su estructura cognitiva actual; por tal, la asimilación no es un proceso pasivo; ya que constantemente requiere modificar o transformar la información nueva para incorporarla a la ya existente. Entonces, cuando la nueva información es compatible con la que ya se conoce, se alcanza un estado de equilibrio. El cual Ordoñez & Tinajero citados en Albornoz y Guzmán (2016) lo perciben como “un proceso por medio para organizar mentalmente la información que recibe a través de los sistemas senso-perceptuales, para resolver situaciones nuevas en base a experiencias pasadas” (p. 186).

El Aprendizaje Basado en Tareas tiene su base en el constructivismo porque los estudiantes construyen su propio conocimiento contemplando sus experiencias previas y su desarrollo cognitivo; sin embargo, el ABT también tiene su origen en un enfoque para el

aprendizaje enseñanza de los idiomas como lo es el enfoque comunicativo, el cual persigue el desarrollo de la competencia comunicativa.

## **2.5 Aprendizaje significativo**

El concepto de aprendizaje significativo es vital en la teoría de David Ausubel sociólogo y pedagogo estadounidense. Este proceso toma lugar cuando el estudiante recibe información nueva, y la familiariza con las ideas que ya tenía en su estructura cognoscitiva. De esta manera, se consolida la información y así lo comenta Ausubel citado en Carrillo et al (2009) “Los aprendizajes significativos son aquellos que se integran a la estructura cognitiva del sujeto que aprende; para que esto suceda se determinan unos mínimos requeridos tanto en el objeto a aprender como en el sujeto que aprende” (p. 24). En esos mínimos requeridos, se hace referencia al almacenamiento que toma lugar en el cerebro humano y se organiza de tal manera, que conocimientos específicos se enlazan a conocimientos generales y así lo menciona otros autores como Romero (2009):

El aprendizaje significativo surge cuando el alumno, como constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos a aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee. Dicho de otro modo, construye nuevos conocimientos a partir de los conocimientos que ha adquirido anteriormente. (p.1)

Se puede entender que un aprendizaje se vuelve significativo cuando el estudiante a través de la práctica logra darse cuenta del sentido de aprender algo, y así lo comenta Rivera (2014) “En tal sentido, un aprendizaje es significativo cuando el aprendiz puede atribuir posibilidad de uso (utilidad) al nuevo contenido aprendido relacionándolo con el conocimiento previo” (p. 48).

El aprendizaje significativo representa un aspecto muy importante dentro del constructivismo, sin embargo, no es fácil el promoverlo dentro del aula, ya que hay varios aspectos que se deben considerar como lo indica Ausubel citado en Baque y Portilla (2021):

Es necesario tener en consideración tres elementos del proceso educativo: los docentes y su manera de enseñar; la estructura de los conocimientos que conforman el currículo y el modo en que éste se produce y el entramado social en el que se desarrolla el proceso educativo. (p. 77)

Entonces, el aprendizaje significativo requiere estrategias que contemplen al contexto del estudiante y se pueda relacionar el contenido académico con problemas o situaciones muy similares a las del mundo real, utilizando métodos de enseñanza que contemplen a un estudiante activo.

## **2.6 Motivación**

La motivación va muy de la mano con el aprendizaje significativo; es decir, entre más utilidad es encontrada por parte del alumno sobre los conocimientos adquiridos, mayor será el empuje que tenga el estudiante para seguir explorando y conociendo más aspectos de un área específica como Carrillo et al. (2009) lo indican

El interés por una actividad es “despertado” por una necesidad, la misma que es un mecanismo que incita a la persona a la acción, y que puede ser de origen fisiológico o psicológico. Cada vez que aparece una necesidad, ésta rompe el estado de equilibrio del organismo y produce un estado de tensión, insatisfacción e inconformismo que lleva al individuo a desarrollar un comportamiento o acción capaz de descargar la tensión. Una vez satisfecha la necesidad, el organismo retorna a su estado de equilibrio anterior. (p. 21)

Por tal, se puede ver a la motivación como el catalizador para realizar actos o tomar decisiones en lo cotidiano. En la parte educativa, este impulso hace buscar un objetivo contemplando no solo las herramientas, sino el deseo de lograr obtener el conocimiento. Muchas veces, se piensa que el estudiante por si solo debe despertar ese deseo; sin embargo, hay factores que juegan un papel importante como lo señala Ospina (2006) “han sido definidas motivaciones intrínsecas y extrínsecas, que hacen parte de los enfoques cognitivos de la motivación del ser hacia la comprensión de la realidad que lo rodea y que, a su vez, se relacionan con criterios externos e internos” (p. 159).

En este sentido, la motivación que proviene del propio sujeto se le conoce como intrínseca donde muchas veces lo mueve el descubrimiento y su curiosidad por lo nuevo según Ospina (2006)

Los alumnos intrínsecamente motivados toman el aprendizaje en sí mismo como una finalidad y los incentivos para aprender se encuentran en la propia tarea, por lo cual persiguen la resolución de ella y tienden a atribuir los éxitos a causas internas como la competencia y el esfuerzo. (p. 159).

Las motivaciones extrínsecas, se dan por factores exteriores al sujeto como personas, ciertos hechos u objetos que hacen al sujeto a moverse para realizar ciertas actividades y así lo señala Ospina (2006) “el alumno extrínsecamente motivado asume el aprendizaje como un medio para lograr beneficios o evitar incomodidades. Por ello, centra la importancia del aprendizaje en los resultados y sus consecuencias” (p.159).

En el ámbito escolar hay muchas asignaturas como el inglés que son muy afectadas por estos dos tipos de motivación. En muchas ocasiones los estudiantes solo aprenden el inglés

porque deben completar los créditos del programa educativo para obtener un certificado. Sin embargo, la motivación extrínseca reside en gran parte en los docentes que a través de actividades reales y lúdicas pueden lograr motivar al alumno de forma positiva.

La motivación con un tinte constructivista tiene mayor relación con la parte intrínseca donde el estudiante por sí solo tiene la intención de desacomodar su conocimiento y reacomodarlo. Si el estudiante es expuesto a motivación extrínseca positiva, es más sencillo despertar una motivación intrínseca.

### **2.7 Aprendizaje por descubrimiento**

Una de las características más relevantes del aprendizaje por descubrimiento, es que el contenido a ser aprendido, no se facilita en su forma final, sino que tiene que ser descubierto por el sujeto (Eleizalde et al., 2010) Las metodologías centradas en el estudiante ponen énfasis en que el alumno sea activo y solucione problemas propuestos en el aula, para que explore los conocimientos por sí mismo. Por lo tanto, este tipo de aprendizaje necesita basarse en actividades significativas, para que el estudiante tome responsabilidad sobre los conocimientos que necesita para desarrollar una tarea. Eleizalde et al. (2010) citan a Bruner indicando que este autor

plantea el concepto de aprendizaje por descubrimiento para alcanzar un aprendizaje significativo, sustentado en que a través del mismo los maestros pueden ofrecer a los estudiantes más oportunidades de aprender por sí mismos. Así pues, el aprendizaje por descubrimiento, es el aprendizaje en el que los estudiantes construyen por sí mismos sus propios conocimientos, en contraste con la enseñanza tradicional o transmisora del conocimiento (p. 273)

La importancia de que el estudiante se responsabilice sobre lo que debe aprender, no significa que será el único encargado de obtener los elementos para resolver un problema; de hecho, se percibe un contraste claro con los métodos tradicionales de enseñanza, donde el maestro asume el rol central como transmisor del contenido. Es decir, el docente juega un papel muy importante porque tendrá que diseñar tareas que se asemejen a situaciones reales, para que el estudiante pueda explorar y descubrir. Basados en lo anterior, el aprendizaje por descubrimiento plantea desafíos para los docentes, no solo en el desarrollo de actividades, sino también en promover un proceso de evaluación adecuado que reconozca la importancia del aspecto formativo y no solo del resultado final.

Además, el aprendizaje autónomo requiere el desarrollo de un conjunto de características para enfrentar con éxito la complejidad del conocimiento especializado. Para lograrlo, es fundamental que los docentes diseñen experiencias de aprendizaje que proporcionen las herramientas y el acompañamiento necesarios para que los estudiantes puedan integrar, aplicar y generar conocimiento de manera independiente.; por tal, se contempla al autor Escobedo citado en Vélez, Del Pino y Santos (2024) el cual indica

que para lograr un buen desarrollo del aprendizaje autónomo se tiene que tener presente algunos elementos del aprendizaje, análisis de información, elaboración de síntesis, presentación de organizadores gráficos, lectura y análisis de material, lectura de documentos, análisis de información estadística, manejo de bases de datos y acervos bibliográficos, elaboración de artículos científicos y lectura de bibliografía especializada.

(p.99)

Cada uno de los elementos mencionados señala la reflexión y la capacidad de autogestión del conocimiento como competencias clave dentro del aprendizaje autónomo.

## **2.8 Trabajo colaborativo**

El trabajo colaborativo en el ámbito educativo señala que el aprendizaje es percibido como un proceso dinámico, donde los estudiantes interactúan entre sí para que; de manera conjunta, construyan conocimiento. Esta visión de aprendizaje pone énfasis en la importancia de las relaciones interpersonales y la cooperación entre los miembros del grupo de estudio, quienes contribuyen con sus esfuerzos, talentos y competencias para alcanzar objetivos comunes.

Lo anterior es sustentado por Maldonado citado en Romero, García, Ávila, & Erazo (2020)

el trabajo colaborativo, en un contexto educativo, constituye un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los estudiantes a construir juntos, para lo cual demanda conjugar esfuerzos talentos y competencias mediante una serie de transacciones que les permitirán lograr las metas establecidas consensuadamente. (p. 276)

Por lo tanto, el trabajo colaborativo no es espontáneo, sino que requiere de una organización respecto a los objetivos que se desean alcanzar, y deben ser contemplados por todos los participantes. Este punto es crucial, ya que la efectividad del trabajo colaborativo, depende de la claridad de los objetivos comunes y del compromiso de cada miembro del grupo para alcanzarlos.

El docente puede aprovechar el aprendizaje colaborativo para crear un ambiente inclusivo que propicie ayuda entre compañeros de clase. Es decir, cuando hay claridad y objetivos comunes en clases donde coexisten estudiantes con niveles heterogéneos de conocimiento, los alumnos se

pueden complementar y avanzar de acuerdo a su necesidad. De hecho, Alvarado & Islas (2024) sustentan lo anterior cuando comentan que:

se observa cómo los docentes enfrentan grupos de alumnos con diferentes niveles de conocimiento, habilidades y destrezas, y cómo se han aplicado estrategias de enseñanza aprendizaje enfocados al AC para lograr que los estudiantes alcancen los objetivos trazados en los programas académicos, a pesar de las deficiencias que puedan tener en años escolares anteriores. (p.29)

El trabajo en equipo permite que los estudiantes con mayores fortalezas académicas ayuden a sus compañeros, mientras que aquellos que enfrentan mayores dificultades puedan recibir apoyo directo tanto dentro como fuera del aula. Esto facilita un proceso de recuperación de aprendizajes previos y un avance conjunto hacia el aprendizaje de nuevos contenidos.

El aprendizaje colaborativo en el contexto educativo, sugiriendo que este enfoque no es una solución mágica para resolver todos los problemas pedagógicos, sino una alternativa valiosa que debe ser considerada en puntos clave del proceso de enseñanza-aprendizaje como Salas (2016) lo indica

El aprendizaje colaborativo no viene a resolver los problemas que tanto el cuerpo docente como el estudiantado podría afrontar en un contexto académico sino, más bien, es una alternativa a considerar en el momento de enseñar un contenido o de poner este en práctica. Cabe destacar además que el estudiantado no aprende necesariamente por su condición de colectivo o que sea imposible aprender sin ayuda de otros u otras. Sin embargo, el aprendizaje cooperativo es una manera interesante y diferente que

eventualmente puede traer muy buenos resultados, si se logran desarrollar actividades apropiadas. (p.6)

Por lo tanto, los docentes deben considerar de forma cuidadosa cuándo y cómo integrar el trabajo colaborativo en su práctica, asegurándose de que las actividades sean pertinentes, que los objetivos sean claros y que los estudiantes puedan trabajar juntos de manera constructiva.

## **2.9 Las competencias**

Competencias ha sido un término muy usado en el ámbito educativo en México desde hace varios años; por tal, se puede ver que el modelo educativo mexicano se enfoca en el desarrollo de competencias en los estudiantes para realizar las actividades que su entorno les solicite. El modelo educativo mexicano se encuentra en un proceso de cambio, donde una nueva metodología y nuevos conceptos empezaran a utilizarse y se prevé que el termino competencias desaparecerá; sin embargo, la esencia de buscar que los estudiantes realicen actividades de manera adecuada seguirá presente, aunque probablemente con otro término. Como se mencionó, para muchos las competencias podrían ir de salida, pero la verdad es que aún están muy presentes en la educación superior; siendo más específicos en las universidades tecnológicas las cuales tienen una visión constructivista.

Al hablar de competencias, se pueden encontrar bastantes definiciones así que se considerarán algunos autores citados en López (2016) como Perrenoud quien afirma que “la competencia es una actuación integral que permite identificar, interpretar, argumentar, y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer, el saber

conocer” (p. 314). Además, Cano (2008) señala que la competencia “articula conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal” (p.6). Bunk citado en López (2016) menciona que:

En un esfuerzo integrador, propuso hace un tiempo que posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión, es capaz de resolver problemas de forma autónoma y flexible y puede colaborar en su entorno profesional. (p. 314)

Medina (2009) sugiere “que la formulación de la competencia debe integrar aquello que hemos de aprender, cómo hemos de aplicar y poner en práctica lo que hemos aprendido y las actitudes, emociones y valores que subyacen al proceso de enseñar y aprender” (p. 13).

Sevillano citado en López (2016) apunta que:

La competencia supone valores, actitudes y motivaciones, además de conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas, todo formando parte del ser integral que es la persona, una persona inserta en un determinado contexto, en el que participa e interactúa, considerando también que aprende de manera constante y progresiva a lo largo de toda su vida. (p. 314)

El ministerio nacional de educación de Colombia (2023) señala a las competencias como:

El conjunto de conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades (cognitivas, socio afectivas y comunicativas), relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores. Por lo tanto, la competencia implica conocer, ser y saber hacer” (párr. 4)

Mulder, Weigel y Collings (2008) mencionan:

Las características definitivas del enfoque conductista son la demostración, la observación y la evaluación de los comportamientos o conductas. Las competencias son aquellas características de una persona que están relacionadas con el desempeño efectivo de un trabajo y pueden ser comunes en otras situaciones (p.4)

Entre la gran variedad de autores que han tratado de definir el término de competencias, se puede observar que algunas definiciones tienen muchos elementos en común como conocimiento, habilidades y actitudes. Sin embargo, no se debe olvidar que la importancia reside en que la competencia los integra porque para poder realizar una actividad o enfrentar un problema de forma adecuada se complementan. Es decir, no se puede realizar una actividad de manera adecuada, sin la presencia de la teoría que es la base del conocimiento, o las destrezas que aparecen en las habilidades. Se pueden tener el conocimiento y las habilidades, pero si hay irresponsabilidad o falta de compromiso con el entorno, no se puede realizar una actividad de manera adecuada.

Por lo tanto, parece que el aspecto más importante y que no siempre aparece en las definiciones es la demostración de que alguien realiza una actividad de manera adecuada; por tal, las competencias integran las capacidades; para que después sean aplicadas en un contexto determinado, lo cual va de la mano con la demostración. Esto nos lleva a comentar que el desarrollo de competencias en los estudiantes es muy importante, porque les permite adecuarse a los requerimientos sociales y poder demostrar en la práctica su aporte al desarrollo social de su contexto.

### **2.9.1 Tipos de competencias**

Las competencias se establecen en el campo laboral, pero se pueden encontrar en varios ámbitos que requieren evaluación; por ejemplo, como se realizan actividades en el trabajo, en la escuela o como se lleva a cabo la comunicación; en consecuencia, existen diferentes tipos de competencias como: básicas, genéricas, específicas, de las cuales se derivan las competencias laborales, docentes, comunicativas, etc. y así lo expresan Charria et al. (2011) “En la actualidad, existen múltiples definiciones del constructo competencias, así como diversidad de clasificaciones y usos en contextos tanto laborales como educativos, ante lo cual se hace complejo y usualmente relacionado con un abordaje multidisciplinar” (p.135).

Sin embargo, en lo educativo y para la presente investigación resultan muy importantes tres tipos de competencias tales como: competencias genéricas, competencias disciplinares y competencias profesionales las cuales serán abordadas a continuación.

#### **2.9.1.1 Competencias genéricas**

La definición de competencias en el campo educativo se ha enriquecido y se emplea para poner en claro, lo que esperamos que consiga el alumno como resultado al finalizar el proceso de enseñanza- aprendizaje; es decir, se pueden ver como objetivos de aprendizaje que buscan la integración mediante diferentes actividades.

Por lo tanto, si se hace referencia al término integración para conseguir un objetivo, se deben contemplar las competencias genéricas que el alumno ha desarrollado probablemente desde la educación primaria. Estas competencias genéricas son transversales porque deben estar presentes en cualquier área personal, social o profesional y la Secretaría de Educación Pública (SEP) comenta:

Que entre las competencias a que se refiere el presente Acuerdo se concluyó que las competencias genéricas son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; las que les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean, así como participar eficazmente en los ámbitos social, profesional y político. (Acuerdo 444, 2008)

Se entiende que las competencias genéricas serán requeridas en diferentes funciones o tareas que el alumno realiza, de acuerdo a la situación a la que se enfrenta. Cuando volteamos a ver a la educación superior, esta las requiere para complementar las competencias específicas o profesionales como González y González (2008) lo establecen:

Genéricas (transversales, comunes a todas las profesiones). En estas competencias se incluyen elementos de orden cognitivo y de orden motivacional, y se expresan a través de las denominadas: — Competencias instrumentales, de orden metodológico o de procedimiento, tales como la capacidad de análisis y síntesis, de organización y planificación, y de gestión de información. — Competencias personales, tales como la capacidad para el trabajo en equipo, la habilidad para el manejo de las relaciones interpersonales, el compromiso ético. — Competencias sistémicas, que se manifiestan en el aprendizaje autónomo, la adaptación a nuevas situaciones, la creatividad y el liderazgo, entre otras. (p.193)

Entonces, este tipo de competencias puede verse como la base para el desarrollo de competencias más específicas como las competencias disciplinares, las cuales serán a bordadas a continuación.

### **2.9.1.2 Competencias disciplinares**

Las competencias disciplinares se refieren a conocimientos que se hacen presentes en las diferentes disciplinas, las cuales pueden verse como las asignaturas que el estudiante cubre en los planes de estudio. Al tratar de llegar a este conocimiento a través de las asignaturas, se podría ver como una serie de conocimiento aislados (matemáticas, inglés, etc.) a los que se puede llegar inclusive de manera memorística. Sin embargo, las competencias disciplinares requieren procesos cognitivos que van de la mano con diferentes grados de complejidad y es en esa complejidad donde reside la idea de que se conviertan en herramientas cognitivas que respondan a las necesidades de los estudiantes. Es decir, este tipo de competencias se pueden desarrollar en diferentes situaciones, debido a su carácter integrador para que el alumno realice actividades de manera adecuada, y pueda enfrentar diferentes situaciones a lo largo de su vida y así lo establece la SEP en el acuerdo 444 artículo 5:

Las competencias disciplinares son las nociones que expresan conocimientos, habilidades y actitudes que consideran los mínimos necesarios de cada campo disciplinar para que los estudiantes se desarrollen de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida. (acuerdo 444, 2008)

Las competencias disciplinares se tienen que promover en el aula utilizando estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación; por tal, los docentes deben evitar enseñar los conocimientos de las asignaturas de manera tradicional. Es decir, deben propiciar que el alumno identifique la funcionalidad de adquirir estas competencias y las aplique a través de situaciones que tengan semejanza con los problemas, que el alumno enfrentará en su contexto como lo establece Guzmán, Moreno y Lima (2015):

Las competencias Disciplinarias refieren a aquellas capacidades del docente en torno a un campo de conocimiento o disciplina profesional, que corresponden a una serie de postulados, conceptos fenómenos, soluciones, métodos y leyes. Además de la manifestación por parte del docente de leer artículos, libros o la participación en eventos académicos sobre cómo se enseña su disciplina. (p. 236)

### **2.9.1.3 Competencias profesionales**

Las competencias profesionales hacen énfasis en las características que el alumno necesita desarrollar para realizar actividades específicas en un empleo o contexto profesional. Por lo tanto, se piensa que el desarrollo de estas competencias se debe promover y llevar a cabo durante la educación superior así como González y González (2008) lo indican “Los estudios acerca de las competencias profesionales han permitido acercar la formación profesional al mundo del trabajo en la medida que evidencian la necesidad de formar dichas competencias ya desde la universidad” (p. 188).

El punto es reflexionar si realmente las instituciones de educación superior promueven estas competencias, ya que el sector labor externa su inconformidad al ver profesionales que cuentan con un título universitario pero no con las características para desarrollar los puestos de trabajo; por tal, Guzmán, Moreno y Lima (2015) comentan que “Los retos para las Instituciones de Educación Superior (IES) es ofrecer servicios de calidad. Uno de ellos está encaminado en brindar a los estudiantes espacios de desarrollo de capacidades profesionales, necesarias para una inserción exitosa en el campo laboral” (p.228).

Analizando las condiciones como la globalización y la sociedad del conocimiento, algunos autores proponen aspectos que deberían ser desarrollados durante la formación

profesional en las instituciones de educación superior como González y González (2008) lo plantean:

exigencias a la formación del profesional en las universidades, que quedan ser expresadas en la necesidad de: • Garantizar la gestión no solo de conocimientos y habilidades para el desempeño específico de una profesión en un contexto histórico-social determinado, sino también, y fundamentalmente, la formación de motivaciones, valores, habilidades y recursos personales que le permitan a la persona desempeñarse con eficiencia, autonomía, ética y compromiso social en contextos diferentes, heterogéneos y cambiantes. • Formar un profesional capaz de gestionar el conocimiento necesario para el desempeño eficiente de su profesión durante toda la vida a través de la utilización de las TIC. De ahí la importancia de que el estudiante «aprenda a aprender» en un proceso de desarrollo profesional permanente. (p. 191)

Se ha comentado sobre los diferentes tipos de competencias; por tal, se podría pensar que las competencias profesionales trabajan de manera aislada de los otros tipos de competencia; y es aceptable pesar de esa manera en primera instancia porque las competencias profesionales son diferentes a las competencias disciplinares que se enfocan en áreas específicas de conocimiento inclusive con tintes académicos, o las genéricas que representan conocimiento para toda la vida. Sin embargo, las competencias genéricas que son transversales representan la base para desarrollar competencias profesionales como lo indica la SEP (2008) en el acuerdo 444 párrafo 10 “Las competencias profesionales son las que preparan a los jóvenes para desempeñarse en su vida laboral con mayores probabilidades de éxito, al tiempo que dan sustento a las competencias genéricas” (p. 10).

## **2.10 Las cuatro habilidades del idioma inglés**

El nivel de competencia del idioma inglés se relaciona con las habilidades lingüísticas que una persona ha desarrollado previamente. Basados en lo anterior, las cuatro habilidades básicas son: escuchar (listening), hablar (speaking), leer (reading) y escribir (writing) para poder desenvolverse bien al momento de aplicarlo en un contexto determinado, y así poder establecer su dominio como Barreiro (2007) lo indica “el aprendizaje efectivo de lenguas extranjeras se mide por el desarrollo de las cuatro las habilidades lingüísticas básicas: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión escrita y expresión oral (o bien, lectura, escucha, escritura y habla)” (p. 116).

Las habilidades mencionadas se evalúan en relación con tres niveles los cuales son: básico, intermedio y avanzado. Consecuentemente, a lo largo de la historia se han desarrollado diferentes metodologías y enfoques para trabajar cada una de las habilidades para que el alumno pueda desarrollarlas o en su defecto si ya las posee mejorarlas. El punto es que hay metodologías que dan la proyección de que las habilidades están separadas y les restan importancia a habilidades como escritura o lectura y se enfocan en enfatizar la habilidad oral y auditiva sobre todo los métodos de enseñanza modernos que han propiciado que las clases sean prácticamente exclusivas para practicar la habilidad oral y Garro (2019) indica:

En el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera es importante que estas habilidades o destrezas se enfoquen en la integración de las mismas y en los contextos más naturales posibles, ya que, tanto en el aula como en el desarrollo profesional y cotidianidad, en la mayoría de tareas complejas se requiere de más de una habilidad o destreza, y no siempre se aplican de manera aislada. (p. 49)

En la enseñanza del idioma inglés, las habilidades antes mencionadas se dividen y se trabajan por separado para que los docentes resalten su importancia; sin olvidar llegar a ese equilibrio para que todas las habilidades se trabajen en el aula. En tal división de habilidades, encontramos las receptivas las cuales encierran leer y escuchar; además, las productivas las cuales encierran hablar y escribir. En este orden serán presentadas en los siguientes apartados.

Es importante hacer diferencia entre habilidad y competencia. Estos conceptos de repente parecen muy similares, pero también llegan a presentar ciertas diferencias que resultan de importancia al realizar una actividad. Hay habilidades que cada persona posee a partir de la experiencia y lógicamente de las adquiridas en el salón de clase. En el aprendizaje de idiomas, se necesita que el estudiante desarrolle habilidades específicas que le permitan usar el segundo idioma de manera efectiva. En este punto, nos referimos a 4 habilidades básicas: escuchar, hablar, leer y escribir las cuales son vitales para medir el dominio en un segundo idioma.

Concepción & Díaz citados en Lucas et al (2021) indican que para la enseñanza del idioma inglés debe considerarse la competencia comunicativa, entendida como el desempeño comunicativo de los estudiantes al integrar las cuatro habilidades del lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir. Centrando la atención en la formación de las habilidades de escuchar y hablar en el idioma inglés. (p. 289). Por tal motivo, han aparecido diferentes metodologías y enfoques para desarrollar cada una de las habilidades. Sin embargo, es importante considerar métodos que nos permitan aprender el idioma con sus habilidades desarrolladas de manera integral. Es decir, aterrizar a un punto donde la habilidad complemente a la competencia lingüística y la competencia a la habilidad del idioma. En suma, las 4 habilidades del idioma inglés, se presentarán a continuación.

### **2.10.1 Las habilidades receptivas en el idioma inglés**

Las habilidades receptivas se refieren a como las personas obtienen significado del discurso que ven o escuchan Caiza y Moreno citados en Alonso Fernández y Núñez (2022) definen a las habilidades receptivas como:

El leer (Reading) y el escuchar (Listening) constituyen las habilidades receptivas o también conocidas como habilidades pasivas las cuales son un conjunto de capacidades o destrezas que permiten a los individuos decodificar el significado de un mensaje oral o escrito que reciben, extraen y procesan la información a través de lo que leen y escuchan. (p. 206)

A pesar de que la lectura y la habilidad auditiva forman parte de las habilidades receptivas, se pueden encontrar diferencias significativas al momento de enseñarlas en el aula; por tal se tienen que analizar de manera separada. Enfocando la habilidad lectora, se vuelve necesario primeramente definir la acción de leer la cual es definida por Oyetunde citado en Sánchez (2021) como:

la lectura es un proceso de obtener información del idioma escrito, por lo cual es un proceso complejo que involucra la interacción entre el lector y el autor. Debido a que el lector está expuesto a algunos elementos que derivan de la experiencia del autor, el leer es tanto un proceso cognitivo como uno perceptual, puesto que demanda el entender e interpretar el significado de lo que se leyó, donde el entender lo que se lee es lo más esencial de la lectura. (p.37)

Se percibe la importancia de no solo interpretar el significado, sino de contemplar una interacción entre el lector y el autor requiriendo por parte del lector echar mano de conocimiento previo y así lo indica Jiménez (2014):

Algunos especialistas comprenden el término como suma de sus componentes: comprensión y lectora o lo que es lo mismo, definir la idea de leer por un lado y sumarle la de entender o comprender, por otro; incluso entendiendo que un término abarca al otro. (p.67)

La importancia del contexto al realizar una lectura la remarca Díaz citado en Jiménez (2014) “asegura que «la comprensión a la que el lector llega se deriva de sus experiencias previas acumuladas, experiencias que entran en juego y se unen a medida que descodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor” (p.68).

Por otro lado, la habilidad auditiva se refiere a entender un discurso que se emite de forma oral y autores como Wipf citado Córdoba, Coto y Ramírez (2005) define esta habilidad como:

un proceso mental invisible, lo que lo hace difícil de describir. Las personas que escuchan deben discriminar entre los diferentes sonidos, comprender el vocabulario y las estructuras gramaticales, interpretar el énfasis y la intención, y retener e interpretar todo esto tanto dentro del contexto inmediato como de un contexto socio-cultural más amplio. (p. 2)

En la definición anterior, se percibe la importancia del contexto para entender un discurso auditivo ya que muchos profesores únicamente tienden a hacer énfasis en aspectos fonológicos, léxicos y estructurales del idioma descuidando la importancia del contexto.

De manera similar Rost citado Córdoba , Coto , & Ramírez (2005) define a la escucha como un proceso de recibir lo que el emisor en realidad expresa (la orientación receptiva); construir y representar el significado (la orientación constructiva); negociar el significado con el emisor y responder (la orientación colaborativa); y crear significado a través de la participación, la imaginación y la empatía (la orientación transformativa). La escucha es un proceso de interpretación activo y complejo en el cual la persona que escucha establece una relación entre lo que escucha y lo que es ya conocido para él o ella. (p. 3)

Se percibe como la habilidad auditiva contempla al aspecto social del lenguaje la cual reside en la interacción entre el emisor y el receptor. Por lo tanto, esta habilidad va más allá de solo percibir fonemas, vocabulario o estructuras gramaticales lo cual nos hace ver que esta habilidad no es pasiva.

Finalmente, la comprensión lectora y auditiva involucran una serie de aspectos que van desde lo más sencillo hasta otros aspectos más complejos como el significado de lo que se está leyendo y escuchando. Se enfatiza la idea de que estas habilidades no son pasivas porque requieren de procesos cognitivos y de otros elementos como el contexto para poder entender el discurso emitido por alguien más.

### **2.10.2 Las habilidades productivas en el idioma inglés**

Las habilidades que se enfocan en hablar y escribir se denominan productivas. Estas habilidades son muy importantes en la enseñanza del inglés porque la mayoría de la gente mide de manera subjetiva el avance que una persona pueda tener en el idioma de acuerdo a la proyección de estas 2 habilidades porque la emisión de ideas o de un discurso es más vistoso que

las habilidades perceptivas, aunque no menos importantes. La habilidad oral es definida por Hammer citado en Sánchez (2021) como:

En cuanto a la habilidad oral, es conocida como una habilidad productiva o activa, principalmente porque involucra un proceso de articulación de sonidos para la creación de enunciados en otro idioma, requiriendo conocimientos de la forma oral del idioma, así como las reglas que sirven como guía para su correcto uso en la producción de significados. (p. 37)

Por otro lado, la habilidad escrita se enfoca en la producción de ideas considerando gramática y vocabulario; sin embargo, la lógica y la coherencia en el escrito también juegan un papel muy importante y Sánchez (2021) lo comenta expresando:

En lo referente a la habilidad escrita, ésta es el acto de realizar símbolos gráficos a partir de símbolos orales, lo que involucra realizar símbolos significativos, basados en símbolos del idioma, éstos a su vez, se fundamentan en algunas reglas como la fonología, la gramática, etc. La escritura es entonces la habilidad más completa y compleja de todas las habilidades, puesto que requiere la organización y la selección del contenido, esto según el contexto. Bajo esta idea, Adaji (2004) subraya la coherencia y precisión para poder escribir apropiadamente, principalmente porque tiene que ver con el significado, tanto en el papel como en la mente. (p. 37)

### **2.11 Bases teóricas para el desarrollo de las habilidades lingüísticas del inglés**

El desarrollo de las 4 habilidades del inglés en el aula no es una tarea sencilla porque se debe diagnosticar las habilidades que el estudiante ya posee probablemente en clases de inglés tomadas

con anterioridad al igual que sus experiencias previas construidas por la interacción con su contexto y así lo menciona Sánchez (2021):

es importante mencionar que, desde el aspecto pedagógico de la enseñanza del idioma inglés, se parte de la idea de reconocer las habilidades que todo ser humano tiene, al igual de aquellas que se desarrollan a partir de experiencias y por supuesto las adquiridas en el aula. (p. 35)

Otro aspecto muy importante, es que las habilidades no se pueden ver como aspectos aislados; es decir, las cuatro habilidades se complementan porque el alumno recibe un mensaje al cual se requiere la emisión de una idea o comentario. Esto nos hace ver que no hay habilidades pasivas; por tal todas son activas y Hammer citado en Sánchez (2021) menciona que:

adquirir cualquiera de estas habilidades del idioma, es un proceso que no se logra de manera aislada, es decir, cada habilidad por sí sola, sino, por ejemplo; cuando una persona tiene una conversación con otra, ésta no sólo se encuentra escuchando y entendiendo la información que escucha, sino también habla interactuando con ideas que tiene, dando información que cree pertinente, dándole seguimiento al proceso de la comunicación. (p. 37)

Las habilidades se deben usar de manera integral en las diferentes actividades y eso es labor del profesor quien debe buscar actividades significativas que le permitan al estudiante notar la importancia y funcionalidad al usar el idioma; de hecho, Orade citado en Rico, Ramírez y Montiel (2016) comenta: “que las habilidades de expresión oral necesitan una serie de actividades de aprendizaje comunicativas, como el completar espacios vacíos, los juegos, los rompecabezas, la resolución de problemas, las actuaciones, entre otras” (p. 4).

De manera similar Menéndez citado en Rico, Ramírez y Montiel (2016) asevera “que una forma plausible de lograr la competencia comunicativa de los estudiantes son las tareas, ya que provocan en el estudiante una necesidad de comunicarse y crear significados” (p. 4).

La idea de implementar material similar a situaciones reales también es mencionada por Nunan citado en Sánchez (2021):

al enseñar las habilidades dentro de un salón de clases, siempre va a ser importante que el diseño de estas considere todas las habilidades, tomando en cuenta cómo interactúan entre ellas, dentro de un contexto natural y no forzado. Lo anterior, a partir de situaciones de la vida real en un salón de clases, para que al momento que los estudiantes se encuentren en una situación parecida, puedan interactuar con la complejidad de relacionarse con más de una habilidad. (p.37)

### **CAPITULO III. MARCO METODOLÓGICO**

Retomando la situación estipulada en el planteamiento del problema, se pretende medir y analizar de manera objetiva el fenómeno de la falta de competencias comunicativas del idioma inglés en estudiantes de ingeniería en la Universidad Tecnológica de Puebla. Por lo tanto, es necesario puntualizar la serie de procedimientos que determinan al actual proyecto de investigación. Estos procedimientos representan los pasos y reglas que conducen el análisis y la búsqueda de una solución a problemas científicos, educativos y sociales (Buendía , Colas, & Hernández, 1998).

El tipo de investigación es experimental porque se desarrollará una intervención con la metodología del Aprendizaje Basado en Tareas (ABT), donde el investigador modifica aspectos en una o más variables independientes para analizar cómo esos cambios influyen en el contexto. Este tipo de investigación es pertinente porque facilita la comprensión de las relaciones causa y efecto en contraste con los estudios no experimentales o correlacionales (García B. , 2009). Posteriormente, con base en los resultados, se busca generar una propuesta sobre la enseñanza del inglés, que ayude a los estudiantes del nivel superior a desarrollar de manera más efectiva las competencias comunicativas en el nivel B1 del MCER. Como resultado a corto plazo, se espera que los estudiantes demuestren un mejor desempeño en actividades académicas que requieren el uso de la lengua extranjera inglés.

El método cuantitativo es contemplado a través de sus técnicas para el desarrollo de un diagnóstico, cuyo objetivo es obtener información sobre el impacto de la metodología denominada ABT para la enseñanza del inglés, y sobre el nivel de este idioma en los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Puebla. El instrumento se aplicó a dos grupos de décimo cuatrimestre que cursan la materia “inglés IX” en la división de Energías Alternativas y medio

ambiente. De los dos grupos seleccionados, uno es considerado experimental; al cual, mediante una intervención, se le aplica el método ABT. Se contempla un segundo grupo, al que se le considera control porque continúa con el método establecido por la coordinación de inglés de la UTP. Por lo tanto, el análisis estadístico busca realizar una comparativa entre los dos grupos, con el objetivo de conocer el impacto del ABT en el desarrollo de competencias comunicativas del idioma inglés.

En suma, en los siguientes apartados se abordarán a detalle los aspectos previamente mencionados, con el propósito de tener una perspectiva más clara sobre el tipo de estudio, el diseño de la investigación, el establecimiento del universo y de la muestra del estudio, el diseño y construcción del instrumento; hasta llegar a la manera en que se llevará a cabo el análisis estadístico en la actual investigación.

### **3.1 Tipo de estudio y diseño de la investigación**

En cuanto al diseño, se considera una investigación experimental cuyo objetivo es establecer la relación de causa y efecto entre variables. Mediante la modificación de una o más variables independientes y el control de otros factores, se pretende observar cómo estos ajustes afectan la situación en un contexto determinado. Así, la investigación experimental tiene como finalidad comprobar si una variable en particular es responsable de un resultado o comportamiento específico (Buendía , Colas, & Hernández, 1998). Existe la intención de que las ideas generadas puedan causar impacto en un contexto más general, que va desde la institución donde se realiza la intervención, hasta llegar a un contexto más general como otras universidades tecnológicas con base en lo indicado por Vargas (2009) “la utilización de los conocimientos en la práctica, para aplicarlos en provecho de los grupos que participan en esos procesos y en la sociedad en general,

además del bagaje de nuevos conocimientos que enriquecen la disciplina” (p. 159). Es decir, se busca realizar una propuesta para la enseñanza del inglés, basados en la experiencia y resultados que arroje este estudio, con el fin de que los estudiantes de ingeniería en la Universidad Tecnológica de Puebla mejoren las competencias comunicativas del idioma inglés. Los resultados se pueden extender y beneficiar a estudiantes del nivel de técnico superior universitario dentro de la Universidad Tecnológica de Puebla y de manera externa a otras universidades tecnológicas del Subsistema de Universidades Tecnológicas y Politécnicas.

La actual investigación tiene como base un enfoque cuantitativo cuya estructura encierra la recolección de datos, la medición numérica y el análisis estadístico (García B. , 2009). Es decir, se pretende recolectar información sobre el nivel de inglés de los estudiantes de ingeniería, mediante la medición numérica de un diagnóstico, que considera variables traducidas en preguntas con el propósito de poner a prueba teorías, que permiten llegar a conclusiones conforme a las preguntas de investigación como lo establecen Hernández, Fernández y Baptista (2014)

En el enfoque cuantitativo se parte de una idea que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica. De las preguntas se establecen y determinan variables; se traza un plan para probarlas (diseño); se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas utilizando métodos estadísticos, y se extrae una serie de conclusiones. (p. 4)

Este estudio tiene un alcance explicativo porque va más allá de solo describir el fenómeno; es decir, busca analizar a la metodología conocida como ABT al ser empleada en la universidad, con el propósito de explicar cómo este método podría beneficiar a la falta de desarrollo en las

competencias comunicativas en inglés de los estudiantes, contemplando lo que indican Hernández, Fernández y Baptista (2014)

Los estudios explicativos van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; es decir, están dirigidos a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales. Como su nombre lo indica, su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta o por qué se relacionan dos o más variables. (p. 95)

### **3.2 Establecimiento del universo y de la muestra**

Se contemplaron a 45 estudiantes de dos grupos ya establecidos de la división de Energías alternativas y medio ambiente, tales como el grupo 10 A del programa educativo de Ingeniería Ambiental y el 10 C del programa educativo de Energías Renovables de décimo cuatrimestre; por tal, se considera un estudio cuasi-experimental lo que concuerda con lo establecido por Hernández, Fernández & Baptista (2014)

En los diseños cuasi-experimentales, los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están conformados antes del experimento: son grupos intactos (la razón por la que surgen y la manera como se integraron es independiente o aparte del experimento). (p. 151)

Los sujetos representan una muestra probabilística intencional; probabilística porque todos los estudiantes de décimo cuatrimestre de las diferentes ingenierías tienen la posibilidad de participar en este estudio, como lo presentan Hernández, Fernández y Baptista (2014) “En las muestras probabilísticas, todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos para la muestra y se obtienen definiendo las características de la población” (p. 175).

Sin embargo, la muestra probabilística se convierte en intencional cuando por cuestiones de permiso y acceso a los grupos, estos fueron designados por las autoridades de la institución. Por tal, la muestra queda constituida por estudiantes de dos grupos de décimo cuatrimestre; en específico, de la ingeniería de Energías Alternativas y Medio Ambiente, lo cual no fue un impedimento para alcanzar una muestra representativa del universo o población, minimizando la probabilidad de error y un adecuado nivel de confianza (Hernández , Fernández , & Baptista , 2014). El procedimiento consistió en pedir autorización al Dr. Jaime Luna Aguirre, quien es el director de la carrera de Energías Alternativas y Medio Ambiente, mediante un escrito para obtener el acceso a los grupos seleccionados.

Al grupo 10 A de Ingeniería Ambiental se le considera como grupo experimental y el grupo 10 C de la ingeniería de Energías Renovables como grupo testigo. A dichos grupos se les aplicará una preprueba al principio del cuatrimestre y una posprueba al final del mismo, considerando lo estipulado por García (2009) cuando definen el término cuasi-experimental “medición de dos grupos o más con pretest y posttest: este diseño incorpora dos grupos, uno recibe el tratamiento experimental y el otro no, ambos han sido evaluados con un pretest y un posttest” (p. 33).

EL grupo control tiene las mismas experiencias que el grupo experimental, excepto el tratamiento; ya que, con el grupo experimental se implementará el método ABT. El grupo 10 A consta de 21 estudiantes; 15 mujeres y 6 hombres, y el grupo 10 C consta de 28 estudiantes; 18 mujeres y 10 hombres; ambos grupos ostentan un total de 48 estudiantes de nivel ingeniería.

Por tal, se considera que el volumen de la muestra es pertinente como Buendía, Colas y Hernández (1998) lo estipulan “los diseños cuasi experimentales controlan la validez externa (la

generalización). La única salvedad es que en la interpretación y en las conclusiones el investigador debe hacer constar cuáles son las limitaciones de los resultados alcanzados” (p.101).

El estudio será descriptivo transversal porque la aplicación del método de aprendizaje se llevará a cabo durante el cuatrimestre septiembre-diciembre 2023; siguiendo lo comentado por Buendía, Colas, & Hernández (1998):

La característica fundamental de este tipo de diseños está en que el investigador no puede hacer la asignación al azar de los sujetos a los grupos experimental y de control. Sin embargo, puede controlar alguna de las siguientes cuestiones: cuándo lleva a cabo las observaciones, cuándo aplica la variable independiente o tratamiento y cuál de los grupos recibirá el tratamiento. (p.101)

### **3.3 Construcción del instrumento**

Para esta investigación se realizó la construcción de un cuestionario que permite conocer la situación en que están inmersos los estudiantes que son parte de la muestra de estudio. Se contempla que el cuestionario ha sido la técnica más empleada para recolectar datos en investigaciones por encuesta; ya que, es de gran ayuda en estudios cuantitativos de acuerdo a la definición que brinda Meneses (2016)

Es un instrumento estandarizado que empleamos para la recogida de datos de investigaciones cuantitativas, fundamentalmente, las que se llevan a cabo con metodologías de encuestas. En pocas palabras, se podría decir que es la herramienta que permite al científico social plantear un conjunto de preguntas para recoger información estructurada sobre una muestra de personas, empleando el tratamiento cuantitativo y

agregado de las respuestas para describir a la población a la que pertenecen y/o contrastar estadísticamente algunas relaciones entre medidas de su interés. (p. 9)

Es decir, el objetivo del cuestionario es descubrir las acciones de los encuestados a través de preguntas escritas; por tal, se pretende que el cuestionario obtenga información sobre el impacto de la metodología que se utiliza en la Universidad Tecnológica de Puebla, el impacto de la intervención de la metodología del ABT, y del avance en las competencias lingüísticas del idioma inglés, tanto del grupo experimental como del grupo control, con la finalidad de contrastar los resultados. Al diseñar el cuestionario, es necesario incluir una cantidad adecuada de preguntas para asegurar que todos los aspectos relevantes de acuerdo al objetivo de la encuesta queden cubiertos (Hernández , Fernández , & Baptista , 2014). Por lo tanto, el cuestionario contempla 45 preguntas, 21 preguntas sobre la metodología para la enseñanza de la lengua extranjera inglés y 24 preguntas que exploran el nivel de desempeño en este idioma por parte de los estudiantes.

Buendía, colas y Hernández (1998) comentan que “la investigación por encuesta debe traducir las variables empíricas sobre las que se desea obtener información en preguntas concretas sobre la realidad social a investigar, capaces de suscitar respuestas únicas y claras” (p. 123). Por consecuencia, se contemplaron 3 variables tales como el constructivismo, la instrumentalización y la evaluación del programa de inglés IX de nivel ingeniería en UTP. La primer variable denominada constructivismo encierra 12 preguntas, la instrumentalización del programa de inglés IX contempla 8 preguntas y finalmente la variable de evaluación del programa inglés IX contempla 25 preguntas para obtener un total de 45 ítems como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 2 Operacionalización de variables de la investigación.

Variable	Definición	Dimensión	Indicadores	Ítems
Constructivismo	Araya, Alfaro, & Andonegui (2007) construye el conocimiento de la realidad, ya que ésta no puede ser conocida en sí misma, sino a través de los mecanismos cognitivos de que se dispone, mecanismos que, a su vez, permiten transformaciones de esa misma realidad.	Aprendizaje significativo	Tareas basadas en situaciones reales	1,2,3
			Tareas prácticas	4
		Motivación	Actividades lúdicas	5, 6
			Rol activo	7, 8
		Trabajo colaborativo	Actividades en equipos	9, 10
			Reflexiones en clase	11, 12
Instrumentalización del programa inglés IX Ingeniería	López (1992) es el cómo abordar el proceso de enseñanza aprendizaje, los contenidos plasmados en el programa; es decir, la selección de actividades de aprendizaje (técnicas, recursos y técnicas de evaluación	Aprendizaje aula invertida	Herramientas digitales (Moodle)	13,14,15,16
			Autonomía	17,18, 19, 20

Evaluación del programa inglés IX	Tejada (2004) un proceso sistemático de recogida de información, no improvisado, necesitado de organizar sus elementos, sistematizar sus fases, temporalizar sus secuencias, proveer los recursos, construir o seleccionar los instrumentos, etc.	Competencias lingüísticas del inglés	Grammar (Structure)	21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30
			Reading	31, 32, 33, 34, 35
			Listening	36, 37, 38, 39, 40
			Writing	41, 42
			Speaking	43, 44, 45

De acuerdo a Buendía, Colas y Hernández (1998) la estructura del cuestionario debe considerar elementos importantes tales como:

Los datos de identificación y clasificación

El orden y la disposición de las preguntas

Empezar con las preguntas más atractivas

Evitar que las preguntas sean incómodas

Por lo tanto, el cuestionario diseñado toma en cuenta datos de identificación y clasificación como la edad, el género y el grupo al que pertenecen los estudiantes. Además, las

instrucciones y preguntas son presentadas en inglés contemplando, que los estudiantes están tomando su último curso de inglés del nivel ingeniería. El cuestionario comienza con preguntas relacionadas a la metodología utilizada en clase y continúa con preguntas relacionadas al contenido del curso inglés IX que se basa en el nivel B1 en el MCER. Se consideró que es conveniente presentar primero las preguntas menos difíciles o embarazosas (Hernández , Fernández , & Baptista , 2014).

El cuestionario representó una opción viable debido a que se aplica a los estudiantes, al principio del cuatrimestre septiembre diciembre 2023, durante el tiempo de clase de la materia inglés IX, estipulado en el horario de clase de los grupos 10 A y 10 C. Se contó con el apoyo de los docentes titulares de la materia de ambos grupos para aplicar la preprueba y la posprueba contemplando lo estipulado por Buendía, Colas y Hernández (1998) quienes indican que el instrumento “entregado personalmente es de gran utilidad cuando lo tiene que contestar un grupo de personas que conviven juntos o trabajan en el mismo lugar, y con poco gasto de tiempo y dinero se recoge una información precisa” (126).

Las teorías consultadas fueron la base para construir los ítems que se sometieron a un Jueceo por parte de docentes de la Maestría en Educación Superior y docentes enfocados en la enseñanza e investigación del idioma inglés de la facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Con esta valoración, se contemplaron los ítems que debían modificarse y surgió un instrumento que se aplicó como preprueba al grupo experimental. En esta versión se realizan preguntas sobre la metodología que direcciona la enseñanza del inglés en la UTP, la cual se denomina aula invertida y la herramienta tecnológica promovida por la universidad como lo es la plataforma MOODLE. Durante este proceso de revisión también surgió

una versión muy similar, que se aplicó durante la posprueba. La segunda versión del instrumento, contiene los mismos ítems, pero ahora dirigidos a explorar el ABT y la herramienta Google Classroom, que se utilizó para generar el portafolio de evidencia de los alumnos y presentarles la información relevante del curso. Es importante remarcar que los ítems enfocados en explorar las habilidades comunicativas también tuvieron cambios en el contenido, pero mantuvieron la misma base que fue el programa de la materia inglés IX, el cual está basado en el nivel B1 en el MCER. Dichos instrumentos se pueden consultar en el anexo 2 y 3 de la presente investigación.

### **3.4 Análisis estadístico**

Se realizará un análisis estadístico comparativo entre el grupo experimental y grupo control para llegar a conclusiones como lo establecen Buendía, Colás y Hernández (1998):

Los datos, textos verbales o escritos, se dividen o segmentan en unidades relevantes y significativas, manteniendo conexión a su vez con un objetivo más global. Es decir, se establece una conexión muy estrecha entre aspectos específicos (tratamiento manipulativo de los datos) e interpretaciones teóricas, operando simultáneamente a un nivel concreto y conceptual, es decir, el análisis no se limita a un tratamiento mecánico de los datos, sino que implica a su vez una actividad reflexiva, interpretativa y teórica sobre los datos. (p. 289)

Los datos se interpretaron mediante una escala, que se eligió de acuerdo a las variables que se intentan medir; es decir, la frecuencia con que los estudiantes realizan actividades que se relacionan a la metodología para la enseñanza del inglés. Por lo tanto, se utilizó la escala de actitud tipo Likert que de acuerdo a Ospina et al. (2005) “es una escala de actitud de intervalos aparentemente iguales. Pertenece a lo que se ha denominado escala ordinal. Utiliza series de

afirmaciones o ítems sobre los cuales se obtiene una respuesta por parte del sujeto. La escala de Likert es una de las más utilizadas en la medición de actitudes, inspirada probablemente en la teoría factorial de aptitudes de Charles Semarang, quien construyó un método sencillo por la simplicidad de su elaboración y aplicación” (p. 21).

Se realizó la escala de frecuencias cuidando la confiabilidad mediante la elaboración de una tabla de equivalencias y contemplando lo señalado por Fabila, Minani e Izquierdo (2013)

constituida por una serie de ítems ante los cuales se solicita la reacción del sujeto. El interrogado señala su grado de acuerdo o desacuerdo con cada ítem, proposición o afirmación relativa al asunto estudiado; a cada posible respuesta se le da una puntuación favorable o desfavorable. La suma algebraica de las puntuaciones de las respuestas que el individuo hace al conjunto de ítems da su puntuación total, por lo que se entiende como representativa de su posición favorable o desfavorable con respecto al fenómeno que se mide. (p. 33)

Las preguntas relacionadas a la metodología para la enseñanza del inglés contemplan cinco opciones A, B, C, D, E y una frecuencia que va de “Always” a “Never”. La escala y su traducción se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 3 Escala de frecuencias.

Escala de frecuencias				
A) Always	B) Usually	C) Sometimes	D) Hardly-ever	E) Never
Siempre	Usualmente	Algunas veces	Casi nunca	Nunca

De la pregunta 1 a la 20 se llevó a cabo el análisis mediante la escala de frecuencia y se aplicó a cada ítem. Posteriormente, el vaciado de la frecuencia se realizó en una hoja de cálculo del procesador Excel de Microsoft como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 4 Ejemplo del vaciado de datos de las preguntas 1 a 20 del pretest.

Alumno	item 1	item 2	item 3	item 4	item 5	item 6	item 7	item 8
1	2	2	2	2	2	3	4	1
2	1	2	1	2	3	3	3	3
3	2	2	1	3	3	3	2	2
4	2	4	3	3	3	3	3	3
5	2	3	3	2	3	3	2	3
6	1	2	1	1	3	2	3	3
7	3	3	1	2	2	2	4	1
8	1	2	1	1	2	1	3	1
9	4	3	2	1	3	2	2	2
10	4	3	2	3	4	3	3	3
11	2	4	1	2	3	1	2	1
12	3	3	4	5	4	2	3	2
13	1	2	1	1	2	2	2	1
14	2	3	1	1	3	2	5	3
15	2	3	2	2	4	2	4	2
16	4	4	2	3	3	2	2	3
17	2	2	2	2	4	3	2	3
18	3	4	2	1	4	2	2	5
19	5	3	4	3	4	3	2	4
20	4	2	1	4	2	3	2	1
21	2	3	2	3	4	3	4	2
22	2	2	1	1	3	3	3	2
23	1	2	2	1	3	1	4	3
24	2	3	1	2	2	2	3	1
Suma	57	66	43	51	73	56	69	55
Promedio	2.4	2.8	1.8	2.1	3.0	2.3	2.9	2.3
Rango numerico				2.3				2.6
5	1	0	0	1	0	0	1	1
4	4	4	2	1	7	0	5	1
3	3	10	2	6	11	11	8	9
2	11	10	9	8	6	10	10	6
1	5	0	11	8	0	3	0	7
Total	24	24	24	24	24	24	24	24

Del ítem 1 al 20 se consideraron preguntas basadas en la técnica par-impar aleatoria con dirección positiva a negativa con valores de 5, 4, 3, 2, 1, que ayudaron a obtener el promedio de frecuencia en cada ítem. En consecuencia, el vaciado de la información arrojó un promedio, el cual fue la base para obtener el porcentaje de cada ítem que se posicionó entre 1% y 100% como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 5 Porcentaje del ítem 1 de la preprueba en el grupo experimental.

Ítem 1 Tareas basadas en situaciones reales	
Promedio preprueba	Conversión a porcentaje
2.4	48%

Una vez obtenidos los porcentajes de cada ítem, estos se clasificaron en la escala presentada en la siguiente tabla para su interpretación.

Tabla 6 Clasificación del porcentaje de frecuencias.

Categorización de resultados	
0% a 20%	“nunca”
21% a 40%	“casi nunca”
41% a 60%	“algunas veces”
61% a 80%	“usualmente”
81% a 100%	“siempre”



Las secciones que se enfocaron en explorar el nivel de inglés de los estudiantes en las habilidades de lectura, comprensión auditiva y la sub-habilidad de gramática del idioma inglés, se conformaron por una serie de preguntas de opción múltiple. Los ítems presentaron 4 opciones (A, B, C y D), las cuales contenían solo una opción correcta. Así que, el vaciado de datos también se realizó en una hoja del procesador Excel, donde la respuesta correcta se reporta como 1 y la incorrecta como 0 para poder obtener un porcentaje. Lo anterior se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 7 Ejemplo del vaciado de datos de las habilidades receptivas de la posprueba.

Reading section					Listening section				
Item 31	Item 32	Item 33	Item 34	Item 35	Item 36	Item 37	Item 38	Item 39	Item 40
0	1	1	1	1	1	1	0	1	0
0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
0	1	1	1	1	1	0	0	1	1
0	0	0	1	1	1	0	0	1	0
1	1	1	0	1	1	1	0	1	0
0	1	1	0	1	0	0	0	1	0
1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
0	1	1	1	1	1	1	0	0	1
1	1	1	0	1	1	0	1	1	1
1	1	0	1	1	0	0	0	0	0
1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
1	1	1	1	1	1	0	0	1	1
1	1	1	1	1	1	1	0	0	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
0	1	0	0	1	1	0	0	1	0
0	0	1	1	1	0	0	0	0	0
0	0	0	0	1	0	0	0	1	0
1	0	1	1	1	0	1	0	1	0
1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
1	1	0	1	1	1	1	0	0	1
15	19	17	16	22	17	13	6	18	12
63%	79%	71%	67%	92%	71%	54%	25%	75%	50%
				74%					55%
			Correct						
			Incorrect						
15	19	17	16	22	17	13	6	18	12
9	5	7	8	2	7	11	18	6	12
24	24	24	24	24	24	24	24	24	24

A continuación, se aborda el sustento teórico para el análisis de dichas secciones, que abarcaron de las preguntas 21 a 40. Como se mencionó, las secciones que midieron el nivel de avance en el desempeño de las habilidades receptivas (reading y listening) y de gramática solo utilizaron preguntas de opción múltiple; ya que, se percibieron como una opción viable contemplando los argumentos de Haladyna, Haladyna y Merino (2002) que indican:

Se consiguen mejores resultados con el formato de las preguntas de opción múltiple para los propósitos de lograr un muestreo de conocimientos y destrezas. Ya que los exámenes sobre cierta materia son cruciales para obtener interpretaciones válidas de los conocimientos de los estudiantes, este tema del muestreo es muy importante. (p.5)

Las secciones que miden las habilidades de escritura (Writing) y oral (speaking) contemplan una rubrica para su evaluación, la cual es un instrumento que permite la presentación de los criterios de una forma más detallada, por lo que es útil en aquellas evidencias que tienen diferentes elementos que son medibles en diferentes niveles (Gordillo & Rodríguez, 2010).

Es decir, existe una descripción de lo que se debe incluir o se debe hacer para cada aspecto a evaluar, facilitando la evaluación cualitativa, ya que cada característica descrita cuenta con un valor ponderado, para su valoración cuantitativa. Además, minimiza el grado de subjetividad o interpretación personal del evaluador, al incluir de forma clara y precisa los indicadores específicos. En la tabla 8 se presentan la rúbrica utilizada para la evaluación de la habilidad de escritura.

Tabla 8 Rúbrica para evaluar la habilidad escrita.

Crterios	5 puntos	4 puntos	3 puntos	2 puntos	1 punto
<b>1. Argumentación</b>	Las ideas están claramente argumentadas. El estudiante presenta una posición bien sustentada con ejemplos y razones.	Las ideas son claras, aunque la argumentación podría ser más profunda o detallada.	Las ideas son comprensibles, pero la argumentación muestra algunas limitantes en la profundidad.	Las ideas son poco claras porque la argumentación tiene poca profundidad.	Las ideas no están bien desarrolladas o argumentadas. El estudiante no presenta ejemplos ni razones que respalden su punto de vista.
<b>2. Unidad y Coherencia</b>	El texto tiene una estructura clara y lógica. Las ideas están relacionadas de manera coherente.	El texto es generalmente coherente y claro, aunque algunas ideas podrían estar mejor conectadas.	El texto es comprensible, pero hay algunos errores en la transición entre ideas, lo que afecta la comprensión.	El texto presenta problemas de coherencia, y las ideas no se conectan de forma clara dificultando la comprensión.	El texto carece de coherencia. Las ideas no están relacionadas entre sí, lo cual impide la unidad y coherencia del texto.
<b>3. Estructura Gramatical</b>	El texto muestra un uso adecuado de la gramática en su mayoría. Los tiempos verbales, en las estructuras gramaticales son correctas y variadas.	La estructura gramatical es correcta, pero hay errores menores en el uso de tiempos verbales.	El texto es comprensible, pero hay algunos errores gramaticales en los tiempos verbales, lo cual afecta la claridad del texto.	La estructura gramatical tiene errores frecuentes con los tiempos verbales, lo que dificulta la comprensión del texto.	Los errores gramaticales son muy frecuentes, lo que impide la comprensión del texto.
<b>4. Puntuación y Mayúsculas</b>	Uso correcto y consistente de la puntuación y mayúsculas.	Uso adecuado de la puntuación y mayúsculas, aunque hay pequeños errores en algunas partes del texto.	Hay algunos errores de puntuación y uso de mayúsculas, pero el texto sigue siendo comprensible.	Hay errores frecuentes de puntuación y mayúsculas que dificultan la comprensión del texto.	Los errores de puntuación y mayúsculas son muy frecuentes, lo que dificulta la comprensión de texto.
<b>5. Vocabulario</b>	El vocabulario es muy variado, preciso y adecuado al contexto.	El vocabulario es adecuado, pero podría ser más variado y preciso.	El vocabulario presenta algunos problemas de variedad y precisión, pero el texto sigue siendo comprensible.	El vocabulario es básico y un poco limitado. Las palabras usadas no siempre son las más apropiadas para el contexto.	El vocabulario es muy básico, limitado y muy impreciso, lo cual impide la comprensión del texto.

En la siguiente tabla se observa la rúbrica utilizada para evaluar la habilidad oral.

Tabla 9 Rúbrica para evaluar la habilidad oral

<b>Criterios</b>	<b>5 puntos</b>	<b>4 puntos</b>	<b>3 puntos</b>	<b>2 puntos</b>	<b>1 punto</b>
<b>1. Pronunciación y Fluidez</b>	Pronunciación muy clara y precisa. Habla con fluidez sin pausas largas, lo cual facilita la comprensión.	Pronunciación clara. Hay pausas menores, pero no afectan la comprensión.	Pronunciación comprensible, pero con algunos errores. Hay algunas pausas que dificultan un poco la comprensión.	Pronunciación con varios errores notables. Las pausas frecuentes afectan la comprensión.	Pronunciación con muchos errores. Las pausas son muy frecuentes, lo cual impide la comprensión.
<b>2. Argumentación y Coherencia</b>	Las ideas están claramente argumentadas. El estudiante presenta una posición bien sustentada con ejemplos y razones.	Las ideas son claras, pero con algunos pequeños problemas de coherencia. El mensaje sigue siendo comprensible.	Las ideas muestran algunos problemas de conexión lógica. La argumentación de los puntos no es siempre clara.	Las ideas muestran muchos problemas por falta de conexión entre ellas. Muchas ideas importantes quedan sin desarrollar.	Las ideas no son argumentadas y la falta de conexión entre ellas impide la comprensión.
<b>3. Estructura Gramatical</b>	Uso adecuado de tiempos verbales, concordancia, y estructuras gramaticales. Casi no hay errores, y los que se presentan no afectan el mensaje.	Uso adecuado de las estructuras gramaticales, pero con algunos errores menores en tiempos verbales. Aunque estos no afectan la comprensión.	Hay errores gramaticales que dificultan la comprensión en algunos momentos, aunque el mensaje se entiende en general.	Los errores gramaticales son comunes y afectan significativamente la comprensión. La estructura del discurso es inconsistente.	Hay errores gramaticales graves y muy frecuentes que impiden la comprensión del mensaje. La estructura del discurso es incoherente y carece de claridad.
<b>4. Vocabulario</b>	El estudiante usa un vocabulario amplio y preciso. Utiliza términos adecuados al contexto	El estudiante utiliza un vocabulario adecuado para la mayoría de las situaciones.	El estudiante repite algunas palabras o expresiones, pero se puede entender su mensaje.	El vocabulario es limitado y no siempre adecuado para el contexto. Se usan palabras simples que no siempre son las más apropiadas para el contexto.	El vocabulario es muy limitado para el contexto, lo que impide la expresión de ideas.

Los resultados de cada ítem referente a la evaluación de las habilidades productivas (writing and speaking), se presentaron en porcentaje y se clasificaron en la escala presentada en la siguiente tabla para su interpretación.

Tabla 10 Clasificación del porcentaje de avance en las habilidades del inglés.

Categorización de resultados	
0% a 20%	“muy poco” o “muy bajo”
21% a 40%	“poco” o “bajo”
41% a 60%	“Algo” o “regular”
61% a 80%	“mucho” o “alto”
81% a 100%	“demasiado” o “muy alto”

## **CAPÍTULO IV. ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

El siguiente capítulo presenta el análisis de los datos obtenidos como resultado de la aplicación del instrumento, que fue diseñado para la presente investigación. En el capítulo anterior, se puntualizó que el instrumento se aplicaría a dos grupos: experimental y control. Por tal, al grupo experimental se le aplicaría una preprueba al principio del cuatrimestre y una posprueba al final del cuatrimestre septiembre-diciembre 2023. Por otro lado, al grupo testigo solo se aplicaría el instrumento al final del cuatrimestre con el objetivo de realizar un estudio comparativo. Además, es importante mencionar que la presente investigación consta de tres variables delimitadas por cinco dimensiones y 13 indicadores.

La finalidad de este estudio comparativo, es conocer el impacto del Aprendizaje Basado en Tareas (ABT) en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el grupo experimental, y contrastar los resultados con el grupo testigo; el cual permaneció con el método del Aula Invertida. La importancia de la comparación entre estas dos metodologías activas, reside en conocer cual propicia un mayor desarrollo de las competencias comunicativas del idioma inglés en sus cuatro habilidades (reading, listening, writing, speaking) y en la sub habilidad de gramática en los estudiantes de décimo cuatrimestre del área de Energías Alternativas y Medio Ambiente en la Universidad Tecnológica de Puebla.

En cuanto a la redacción de resultados, se consideran cada uno de los indicadores de las tres variables, para realizar un análisis que presente la descripción e interpretación de los datos obtenidos. Es importante comentar que, para el concentrado de los datos y la generación de gráficas y tablas, se recurrió al procesador Excel de Microsoft. En las gráficas se utiliza el color azul para representar los porcentajes del grupo experimental en la preprueba, el color naranja

representa los resultados del grupo experimental en la posprueba y el color gris representa al grupo testigo.

#### 4.1 Actividades significativas

La primera variable es el constructivismo que desglosa como su primera dimensión al aprendizaje significativo. Esta dimensión pretende explorar el impacto de las tareas o actividades a las que el estudiante está expuesto, para realizar la conexión entre el nuevo conocimiento y sus experiencias previas en situaciones reales, dejando a un lado la memorización de información de manera aislada.

Se comienza este análisis con el resultado correspondiente al indicador que se titula “Tareas basadas en situaciones reales”, el cual se conforma por tres reactivos o ítems. El primer ítem se establece como ¿Consideras que las actividades realizadas en clase serán útiles al comunicarte en inglés en contextos reales de tu vida personal o profesional? Este ítem explora la percepción de los estudiantes sobre la utilidad de las actividades realizadas en clase al comunicarse en un contexto real, y los resultados son presentados en la figura 1.

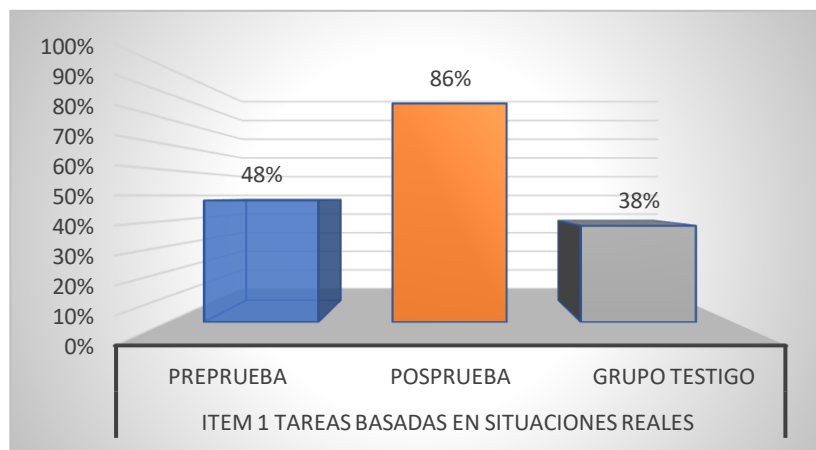


Figura 1 Ítem 1 Tareas basadas en situaciones reales

El grupo experimental en la preprueba presentó una frecuencia del 48%, lo cual indica que las actividades de clase “algunas veces” muestran utilidad para aplicarse en contextos reales. En contraste, el grupo experimental en la posprueba indicó una frecuencia del 86%, lo cual representa que los estudiantes consideran que las actividades en clase “siempre” muestran utilidad. El grupo testigo mostró una frecuencia del 38% la cual representa que las actividades “casi nunca” demuestran utilidad al emplearse en contextos reales.

Con los resultados anteriores, se puede observar que el mayor porcentaje de frecuencia, lo mostró el grupo experimental en la posprueba con 86%. Por lo tanto, el ABT brindó acceso a actividades más significativas que se apegaron a contextos que se pueden presentar en la realidad personal o laboral de los estudiantes. Esto se reflejó mediante un aumento de 38% entre la preprueba y la posprueba del grupo experimental. Del mismo modo, al contemplar el resultado del grupo testigo en relación a las tareas de clase, se encontró que el grupo testigo expresó el menor porcentaje de utilidad, lo cual indica que se debe analizar el tipo de actividades o tareas que se están desarrollando.

El segundo ítem es ¿Qué tan frecuente los ejercicios de lectura contemplan material auténtico como artículos de revistas, capítulos de libros o lecturas en sitios web? Este ítem explora la frecuencia en que las actividades de lectura contemplan material auténtico, que conduce a acceder a una actividad o tarea significativa.

El grupo experimental en la preprueba y el grupo testigo presentaron la misma frecuencia con 56%, la cual indica que solo “algunas veces” las lecturas del curso se basaron en material auténtico. En la posprueba, el grupo experimental indicó una frecuencia del 70%, la cual

representa que “usualmente” las actividades de lectura contemplaron material auténtico. Los resultados se muestran en la figura 2.

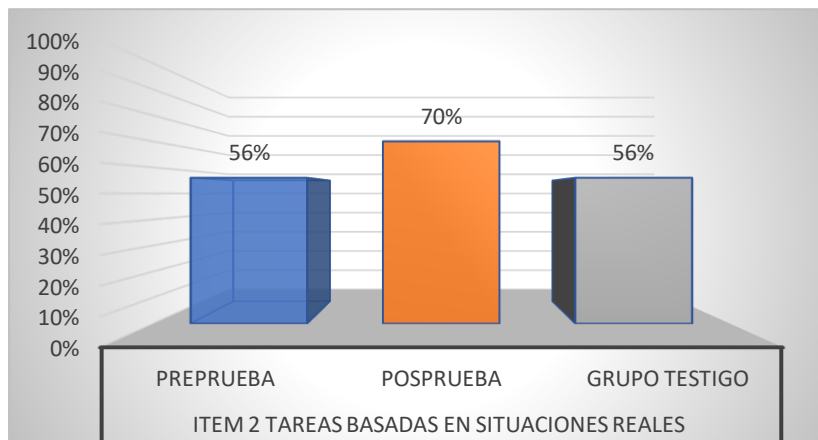


Figura 2 Ítem 2 Tareas basadas en situaciones reales

Lo anterior indica que, tanto el grupo experimental en la preprueba como el grupo testigo obtuvieron la misma frecuencia de 56%; lo cual indica que, la intervención del ABT en el grupo experimental fue positiva, porque contribuyó en mayor medida a la oportunidad de acceder a lecturas con información actual y real sobre el área de estudio de los estudiantes como artículos, libros o sitios web. De hecho, el mayor porcentaje de frecuencia lo mostró el grupo experimental en la posprueba con una diferencia de 14% en contraste con el grupo testigo y el grupo control en la preprueba.

El tercer ítem se presenta como ¿Qué tan frecuente es el acceso a audios basados en material auténtico tales como conferencias, debates o películas? Este ítem explora información sobre la frecuencia en que las actividades para desarrollar la habilidad auditiva son diseñadas contemplando material auténtico.

El grupo experimental en la preprueba arrojó una frecuencia del 36%, la cual demuestra que “casi nunca” se utilizaron materiales auténticos. El resultado del grupo experimental en la posprueba presentó un resultado de 90%, el cual se traduce en una frecuencia de “siempre” se utilizaron audios basados en material auténtico. El grupo testigo, también mostró un porcentaje de frecuencia alto con un 82%, que; aunque es menor al del grupo experimental en la posprueba, de igual manera se puede categorizar en que “siempre” se utiliza material auténtico. Los resultados anteriormente descritos, se presentan en la figura número tres.

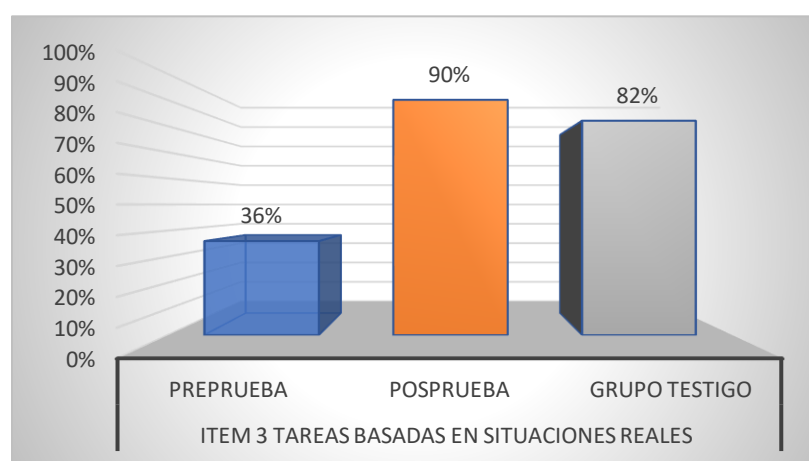


Figura 3 Ítem 3 Tareas basadas en situaciones reales

Lo anterior muestra un cambio significativo de 52% en el grupo experimental al contrastar la pre y posprueba. Es decir, el ABT permitió incluir fragmentos de conferencias, debates, o películas relacionados al área de estudio de los alumnos. Además, es importante mencionar que la metodología del Aula Invertida también brindó oportunidad a los estudiantes del grupo testigo de acceder a material auditivo auténtico, debido a que los resultados entre el grupo testigo y el grupo experimental en la posprueba fueron muy similares con tan solo 8% de diferencia.

El segundo indicador perteneciente a la dimensión de aprendizaje significativo se llama “Tareas Prácticas” y contempla al reactivo número cuatro. Este reactivo se establece como ¿Con qué frecuencia tienes la oportunidad de practicar las habilidades escrita u oral como parte de actividades, tareas o productos de clase? Por tal, este ítem explora las oportunidades que tienen los alumnos de realizar actividades prácticas basadas en las habilidades productivas del idioma inglés. Los resultados se presentan en la siguiente figura.

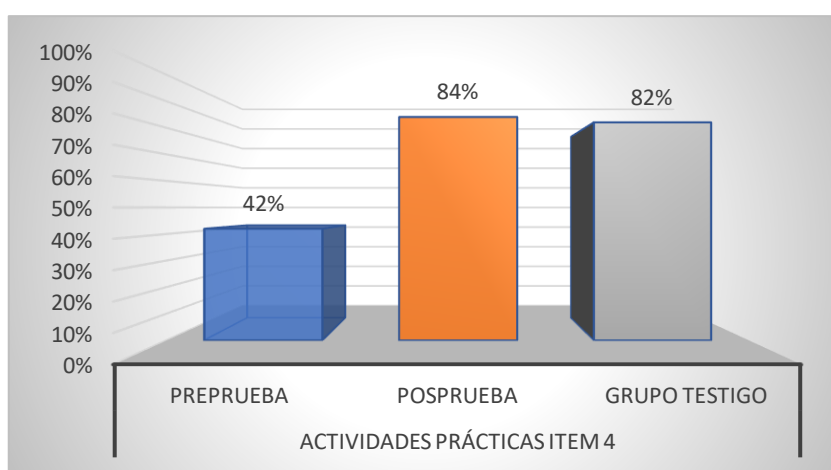


Figura 4 Ítem 4 Tareas basadas en situaciones reales

El grupo experimental en la preprueba mostró una frecuencia del 42%, la cual demuestra que “algunas veces” se realizaron actividades que requieren la producción oral o escrita. Los resultados del grupo experimental en la posprueba presentaron 84 %, que se traduce en que los estudiantes consideran que “siempre” tuvieron la oportunidad de realizar actividades prácticas. El grupo testigo, también indicó un porcentaje de frecuencia alto con un 82%, que al igual que el grupo experimental en la posprueba, el resultado se categoriza en “siempre”.

Lo anterior muestra un cambio significativo de 42% en el grupo experimental al contrastar la pre y posprueba. Por lo tanto, se encuentra que el ABT brindó más oportunidades de escribir y

hablar en inglés para completar las tareas, actividades y productos a evaluar. Sin embargo, se enfatiza nuevamente que el grupo testigo, al cual no se realizó intervención; también expresa muchas oportunidades para practicar la habilidad oral o escrita en las actividades del curso.

#### **4.2 Motivación**

El constructivismo como primera variable contempla en su segunda dimensión a la motivación. Esta dimensión representa factores internos o externos que fomentan al estudiante a alcanzar sus metas académicas. Por tal, esta dimensión fue contemplada como pieza clave para que el estudiante mantenga su enfoque y energía en la realización de las tareas o actividades del curso. En su primer indicador se encuentran a las “actividades lúdicas” las cuales, a través de gamificación o actividades atractivas, permiten a los estudiantes practicar de una manera más amena aspectos importantes del idioma inglés.

El ítem número cinco es ¿Con que frecuencia se utilizan juegos o actividades interactivas dentro o fuera del salón de clases, para practicar gramática o vocabulario? Este ítem explora la regularidad en que actividades lúdicas fueron utilizadas con el propósito de motivar al estudiante a practicar aspectos del idioma como gramática o vocabulario.

El grupo experimental mostró una frecuencia de 60% en la preprueba y el grupo testigo 58%; por tal, ambos resultados demuestran que “algunas veces” se presentó la oportunidad de acceder a actividades lúdicas. Por otro lado, el grupo experimental en la posprueba arrojó un porcentaje de 62%, el cual se traduce en que el grupo “usualmente” accedió a actividades lúdicas durante el curso. Los resultados se presentan en la figura 5.

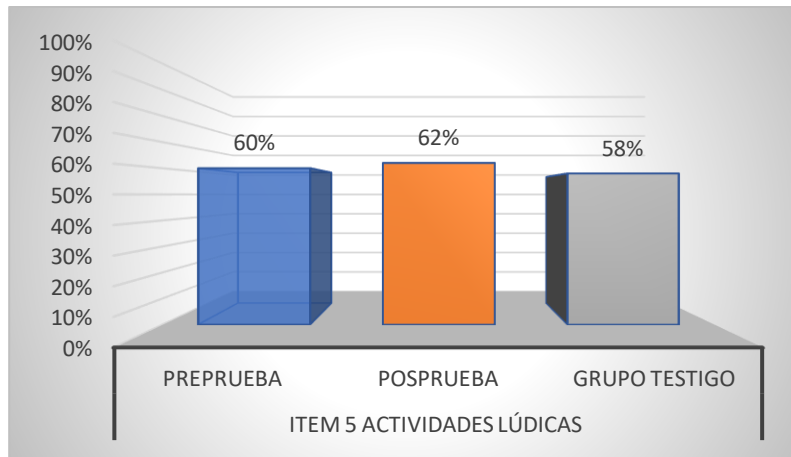


Figura 5 Ítem 5 Actividades lúdicas

Es posible comentar que, tanto el grupo experimental en la preprueba, como el grupo testigo muestran resultados prácticamente iguales con tan solo 2% de diferencia, que los posiciona en la misma frecuencia. Los grupos mencionados fueron conducidos por la metodología del Aula Invertida, la cual permitió de manera limitada el uso de actividades lúdicas. En contraste, el grupo experimental en la posprueba demuestra que el ABT brindó un poco más de acceso a este tipo de actividades; sin embargo, la diferencia no es tan considerable; por tal, este análisis proyecta una diferencia mínima y casi las mismas oportunidades de practicar vocabulario o gramática mediante juegos o actividades interactivas que se encontraron en la herramienta Google classroom o en la plataforma Moodle.

El ítem número seis, estipula la siguiente interrogante ¿Prácticas de pronunciación fuera o dentro de clase mediante ejercicios de la web o aplicaciones? Este ítem busca información sobre la frecuencia en que la pronunciación se aborda contemplando sitios web con actividades interactivas, que permitan al estudiante grabar su voz y autoevaluarse siguiendo patrones de pronunciación, dejando a un lado métodos tradicionales que distan de motivar a los estudiantes.

El grupo experimental en la preprueba mostró un resultado del 46%, el cual se puede categorizar en que “algunas veces” la pronunciación se trabaja de manera interactiva a través de alguna aplicación. Los resultados del grupo experimental en la posprueba presentan un resultado del 80% el cual representa “usualmente”, y el grupo testigo indica un porcentaje de 23%, que se categoriza en “casi nunca” se utilizan sitios web o aplicaciones para trabajar la pronunciación. Los resultados de los dos grupos, se muestra en la siguiente figura.

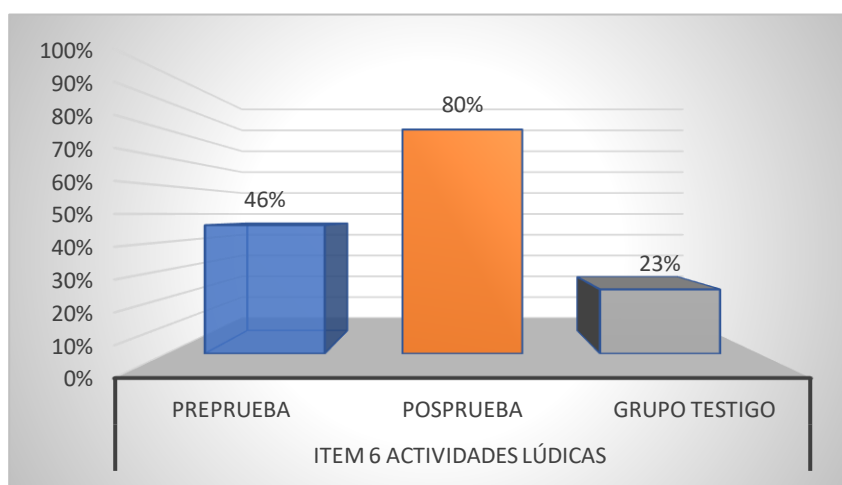


Figura 6 Ítem 6 Actividades lúdicas

Se puede observar una diferencia significativa entre los tres resultados. En el grupo testigo prácticamente no se utilizaron sitios web o aplicaciones para trabajar pronunciación. El grupo experimental en la preprueba indica un resultado que se puede mejorar al promover actividades interactivas con los estudiantes; sin embargo, el grupo experimental en la posprueba contempla un aumento significativo de 34% en contraste con la preprueba y de 57% en contraste con el grupo testigo. Por lo tanto, la intervención del ABT presenta más oportunidades de acceder a sitios web para practicar pronunciación, dejando a un lado la vergüenza que puede generar en los estudiantes el abordar este aspecto en clase frente al resto de compañeros.

La dimensión de la motivación presenta un indicador denominado “rol activo del estudiante”, que pretende acceder a información sobre la participación activa de los estudiantes, que consiste en no solo escuchar pasivamente, sino en ser parte de las discusiones, hacer preguntas y contribuir con ideas. Esto permite al estudiante clarificar dudas y profundizar en la comprensión del material. Este indicador contempla los ítems 7 y 8 del instrumento aplicado y el análisis se presenta a continuación.

El ítem siete es ¿Con que frecuencia participas y aclaras dudas en clase? Este ítem explora información sobre la disposición y el comportamiento de los estudiantes al participar en clase. Es decir, un estudiante que participa con regularidad puede sentirse más seguro y apoyado, mientras que un caso opuesto estaría experimentando falta de interés; por lo que, esta participación puede estar relacionada con un rol activo del estudiante hacia la comprensión del contenido. Los resultados, se muestran en la siguiente figura.

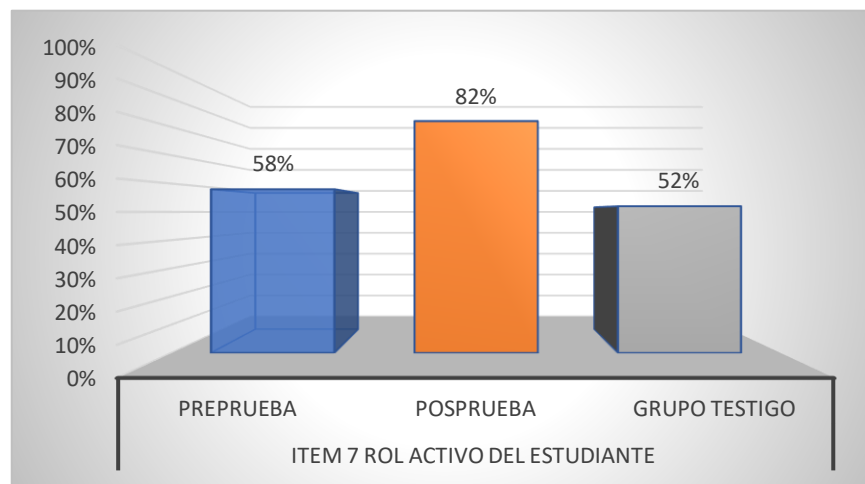


Figura 7 Ítem 7 Rol Activo del estudiante

El grupo experimental en la preprueba mostró un resultado de 58%, el cual se puede interpretar como que los estudiantes “algunas veces” participan para la aclaración de dudas. El

grupo experimental en la posprueba presentó un resultado del 82%, el cual indica una frecuencia de “siempre” referente a la disposición de los estudiantes a participar. El grupo testigo, mostró un porcentaje de 52%, que se categoriza en que “algunas veces” los estudiantes aclaran dudas en clase.

Con base en lo anterior, se puede observar que los grupos experimental en la preprueba y el grupo testigo; los cuales no fueron expuestos a intervención, mostraron resultados muy similares con una diferencia de solo 6%. Es decir, se percibe una participación moderada que indica interés en participar para aclarar dudas por parte de los estudiantes, pero también una barrera que podría estar impidiendo a algunos estudiantes preguntar. Por otro lado, el grupo experimental en la posprueba y después de haber sido expuesto al ABT proyectó un aumento significativo; por al, se sugiere que la intervención fue efectiva, aumentando la confianza y la disposición de los estudiantes a participar aclarando dudas. La evidencia es la diferencia de 24% en contraste con la preprueba y un 30% en contraste con el grupo testigo.

El ítem 8 se establece como ¿Con que frecuencia expresas opiniones en clase sobre las actividades y material utilizado en clase? La pregunta busca explorar la disposición de los estudiantes a participar activamente en el aula, específicamente a través de la expresión de sus opiniones sobre el material y las actividades. Además, este ítem busca comprobar que los estudiantes se sienten en un entorno seguro, que los motiva a compartir sus ideas. Los resultados se presentan en la siguiente figura.

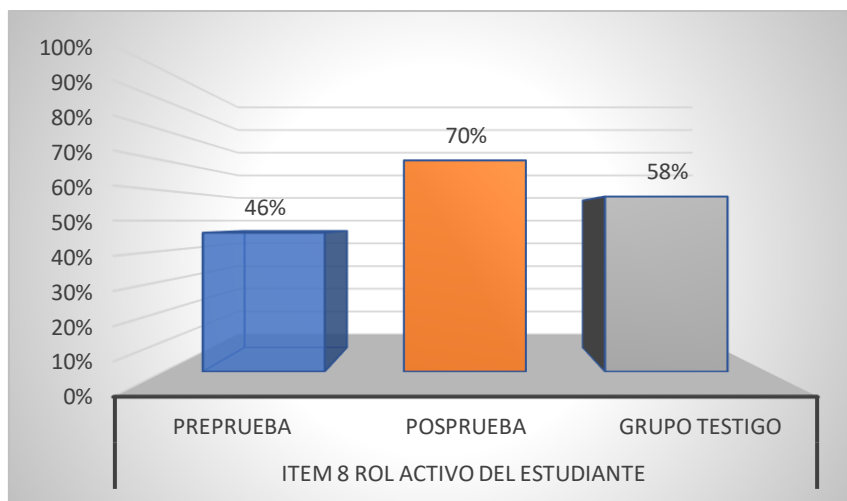


Figura 8 Ítem 8 Rol Activo del estudiante

El grupo experimental en la preprueba presentó un porcentaje de 46%, el cual se interpreta como una frecuencia de “algunas veces”, referente a la regularidad en que los estudiantes expresan opiniones en clase. El grupo experimental en la posprueba indicó un 70%, el cual se traduce en una frecuencia de “usualmente” respecto a la participación y confianza para participar. Finalmente, el grupo testigo mostró un resultado de 58%, el cual indica una frecuencia de “algunas veces” y un nivel de participación intermedio.

Lo anterior sugiere que; antes de la intervención de la metodología de ABT, el grupo experimental en la preprueba mostró una participación activa en clase no tan alta. Esto propone que los estudiantes estaban menos motivados o no se sentían cómodos compartiendo sus opiniones. El aumento al 70% del grupo experimental en la posprueba evidencia una mejora significativa en la participación y confianza de los estudiantes después de la intervención. Por tal, las actividades o materiales utilizados en clase podrían haber fomentado un entorno más participativo. Con 12% menos que el grupo experimental en la posprueba, el grupo testigo presentó un nivel de participación intermedio con “algunas veces”. Esto implica que; sin la

intervención del ABT, el grupo testigo mostró un nivel de participación sin crecimiento; lo que sugiere que, sin cambios en las dinámicas de clase, la participación puede estancarse.

### 4.3 Trabajo colaborativo

La tercera dimensión del constructivismo fue el trabajo colaborativo; el cual presenta como primer indicador a las “actividades en equipo”. Este indicador es muy importante, debido a que las actividades desarrolladas en equipo fomentan el trabajo colaborativo, el cual es fundamental para un aprendizaje efectivo. Es decir, los estudiantes aprenden entre si aclarando conceptos o compartiendo sus puntos de vista.

El ítem nueve es ¿En qué frecuencia trabajas en parejas o en equipos para desarrollar las tareas de clase? El ítem nueve permite explorar la medida en que los estudiantes están involucrados en el aprendizaje colaborativo mediante el Trabajo en parejas, el cual fomenta el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación. Los resultados se presentan en la figura 9.

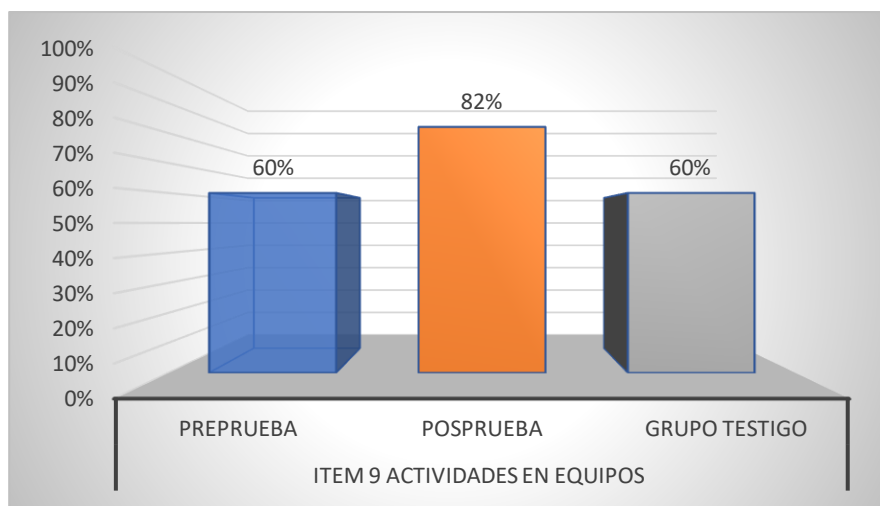


Figura 9 Ítem 9 Actividades en equipos

El grupo experimental en la preprueba y el grupo testigo indicaron el mismo resultado de 60%; por tal, se indica que la frecuencia en que desarrollaron las actividades en equipo fue de “algunas veces”. En contraste el grupo experimental en la posprueba presentó una frecuencia de 82%, lo cual se traduce en que “siempre” se fomentó el trabajo colaborativo a través del desarrollo de tareas y actividades en parejas o equipos.

Los resultados anteriores indican que los grupos que no fueron expuestos a intervención no tuvieron las estrategias pertinentes para desarrollar el trabajo colaborativo mediante actividades en equipos. Contrastando los resultados del grupo experimental posprueba con la preprueba y el grupo testigo, se percibe una diferencia de 12%, lo cual permite posicionar a la posprueba en un resultado mayor. Por lo tanto, se percibe evidencia a través del grupo experimental de que el ABT mostró mejores estrategias que elevaron la frecuencia en que los estudiantes trabajan juntos para lograr objetivos comunes.

El ítem 10 se establece como ¿Con que frecuencia, realizas conversaciones o juego de roles en clase? Se considera pertinente explorar la regularidad en que los estudiantes practican la habilidad oral a través de actividades que requieren colaboración, ya que el trabajo colaborativo permite a los estudiantes aprender a negociar, tomar decisiones colectivas y resolver conflictos.

El grupo experimental en la preprueba presentó un resultado de 52%, el cual se traduce en que “algunas veces” se trabajaron conversaciones o juegos de roles. El grupo testigo presentó un resultado de 58%; el cual también se posicionó que “algunas veces” se trabajó la habilidad oral mediante el trabajo colaborativo. El grupo experimental en la posprueba mostró una frecuencia de 72%, la cual se interpreta como “usualmente”. Los resultados se presentan en la siguiente figura.

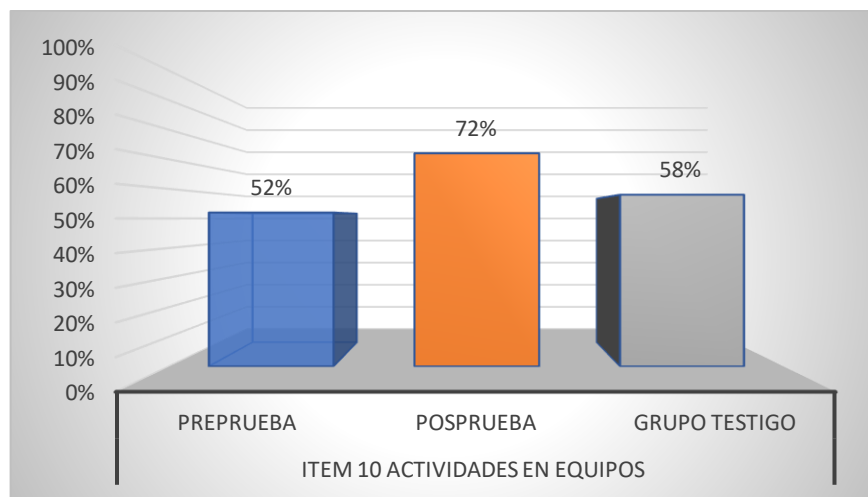


Figura 10 Ítem 10 Actividades en equipos

Lo anterior indican que, hay un resultado muy similar entre el grupo experimental en la preprueba y el grupo testigo de solo 6% de diferencia; por tal, la metodología del Aula Invertida promueve a las actividades orales mediante conversaciones o juego de roles, pero no de manera significativa. Por otro lado, el grupo experimental en la posprueba demostró un porcentaje más alto con una diferencia de 20% en contraste con la preprueba y 14% en comparación con el grupo testigo. Lo anterior indica que el ABT promovió de manera más eficiente el trabajo colaborativo en los estudiantes, enfatizando la disponibilidad de los compañeros de clase para simular situaciones que permiten la comunicación oral.

El reactivo 11 establece la pregunta ¿Tienes la oportunidad de acceder a chats con tus compañeros de clase mediante alguna aplicación o la plataforma del curso? Este ítem explora la frecuencia en que los estudiantes interactúan entre sí, lo cual es clave para desarrollar una buena

comunicación que conduzca al aprendizaje colaborativo. Utilizando los resultados obtenidos, se clasifican y comparan los porcentajes de los grupos experimental y testigo en la siguiente figura.

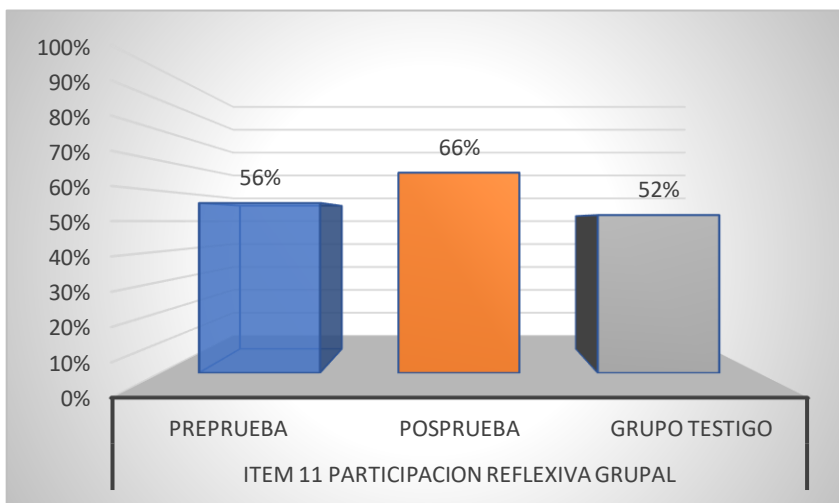


Figura 11 Ítem 11 Participación reflexiva grupal

El grupo experimental en la preprueba obtuvo un 56%, lo cual permite clasificar el resultado en una frecuencia de “algunas veces”. El grupo experimental en la posprueba presentó un resultado de 66%, lo cual se traduce en una frecuencia de “Usualmente” y el grupo testigo indicó una frecuencia de 52%, el cual se posiciona en “algunas veces”.

Mediante los resultados anteriores, se encuentra que hay un incremento del 10% entre la preprueba con 56% y la posprueba con 66% del grupo experimental. Lo anterior proyecta la oportunidad de los estudiantes de interactuar entre ellos mediante chats; lo cual indica que la intervención del ABT promovió mayor comunicación entre los estudiantes, para brindar apoyo y mejorar la comprensión del contenido, discutiendo temas de clase, resolviendo dudas y compartiendo recursos. Esto se relaciona con la implementación de estrategias que fomentaron la colaboración. El grupo testigo; con un 52%, no mostró buena comunicación entre estudiantes,

sugiriendo que es necesario desarrollar estrategias que generen más oportunidades de fomentar el aprendizaje colaborativo.

La dimensión de trabajo colaborativo presenta un segundo indicador el cual se denomina “Participación reflexiva grupal”. Esta dimensión contempla al trabajo colaborativo de los estudiantes a través de sus opiniones con base en la reflexión. Dicha reflexión es el resultado de la participación en las tareas del curso que construyen el proceso de aprendizaje.

El ítem 12 es ¿Con que frecuencia realizas participación grupal para analizar lo que has aprendido en clase? Este ítem busca información sobre la regularidad en que los estudiantes se involucran en su proceso de aprendizaje; no solo participando, sino reflexionando con el fin de llegar a un aprendizaje profundo. Los resultados obtenidos mediante este ítem, se presentan en la siguiente figura.

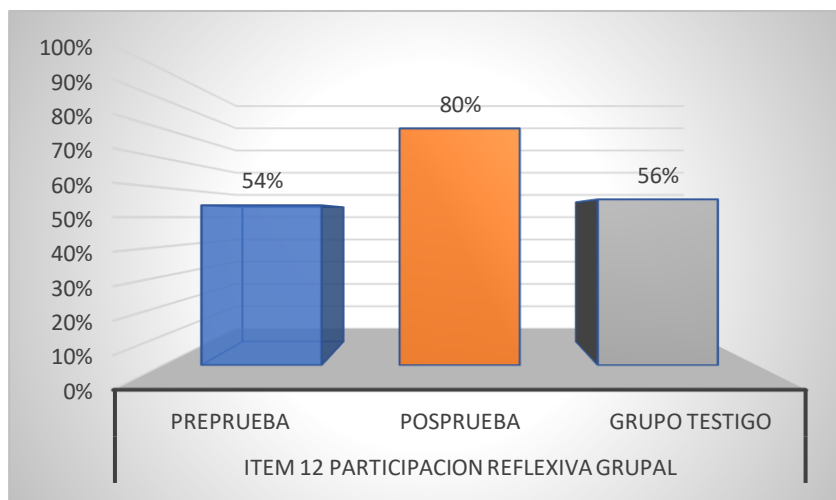


Figura 12 Ítem 12 Participación reflexiva grupal

En el vaciado de datos se encontró que el grupo experimental en la preprueba presentó un 54% de frecuencia, lo cual se traduce en que “algunas veces” se realizó reflexión de forma grupal. El grupo experimental en la posprueba indicó un porcentaje de 80%, que lo posiciona en una frecuencia de “usualmente” y el grupo testigo también se posicionó en una frecuencia de algunas veces debido a que el resultado obtenido fue de 56%.

Se puede observar un aumento significativo en la frecuencia de participación grupal entre la preprueba y la posprueba del grupo experimental, pasando de “algunas veces” a “usualmente”. Esto sugiere que la intervención del aprendizaje basado en tareas durante el curso ha tenido un impacto positivo en el trabajo colaborativo de los estudiantes, mediante la discusión y análisis grupal. En contraste, el grupo testigo se mantuvo en “algunas veces”, lo que indica que la metodología del Aula Invertida no brinda una mejora significativa en la frecuencia de participación; de hecho, presentó un resultado similar al del grupo experimental en la preprueba. Esto refuerza la idea de que la intervención del ABT al grupo experimental fue efectiva; ya que, las estrategias aplicadas impactaron positivamente en la dinámica de aprendizaje colaborativo.

#### **4.4 Metodología del Aula Invertida**

La segunda variable contempla en la instrumentalización del programa “inglés IX” del nivel ingeniería en la Universidad Tecnológica de Puebla. Dicha instrumentalización tiene como objetivo que los estudiantes alcancen las competencias comunicativas del idioma inglés en el nivel B1 del MCER. Esta instrumentalización es relevante porque sustenta la selección de actividades o tareas, al igual que los materiales para alcanzar el fin establecido por el programa. El aspecto más importante en esta variable, es la metodología establecida por la coordinación de la materia inglés en todos los niveles de la Universidad Tecnológica de Puebla. Por tal, la

metodología denominada Aula Invertida se establece como una dimensión, que modifica la manera tradicional de enseñanza mediante dos aspectos: las herramientas digitales y el nivel de autonomía por parte de los estudiantes para desarrollar las actividades.

El ítem 13 se formula como ¿La plataforma Moodle, te permite subir tus tareas de forma fácil? para los grupos experimental preprueba y testigo. Sin embargo, para el grupo experimental posprueba se estableció como ¿La herramienta Google classroom, te permite subir tus tareas de forma fácil? En consecuencia, este ítem pretende obtener información sobre la percepción de los estudiantes referente a la entrega de tareas en la plataforma Moodle o en la herramienta Google classroom. Es decir, se contempla la practicidad de las herramientas digitales, la cual influye en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Los resultados se muestran en la figura 13.

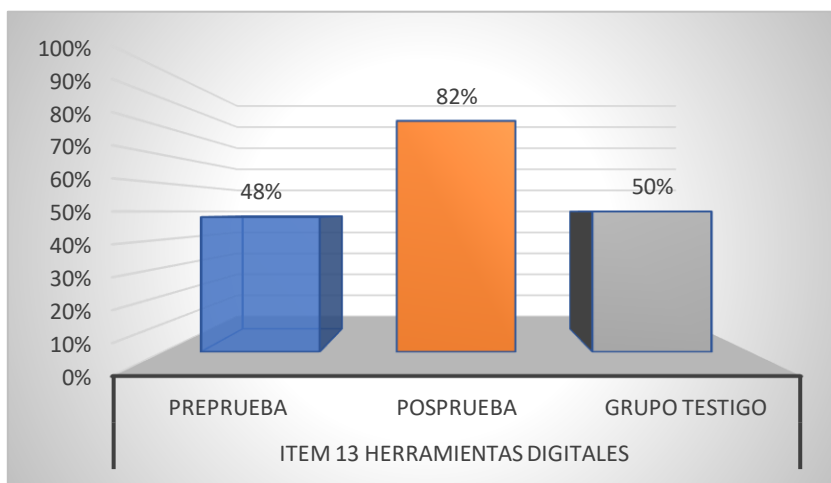


Figura 13 Ítem 13 Herramientas digitales

Los datos indican que el grupo experimental en la preprueba obtuvo un 48% de frecuencia, lo cual indica que “algunas veces” fue fácil subir las tareas o actividades requeridas en la plataforma Moodle. El grupo experimental en la posprueba muestra un resultado de 82%, el cual se categoriza como que la herramienta Google Classroom “siempre” les permitió subir las tareas

de forma sencilla. El grupo testigo mostró un resultado de 50%; por lo que, también es categorizado en una frecuencia de “algunas veces”.

Tomando en cuenta los resultados anteriores, los grupos que trabajaron con la plataforma Moodle; es decir, el grupo experimental en la preprueba y el grupo testigo, muestran un resultado similar con tan solo 2% de diferencia. Esto sustenta que ambos grupos tienen una percepción de dificultad moderada, lo cual representa que casi la mitad de los participantes sienten que subir tareas no es completamente fácil. Así que, se sugiere que pueden existir barreras o confusiones en el uso de la plataforma. Por otro lado, la percepción del grupo experimental mejora drásticamente con un 82%; por tal, se pasa de una frecuencia moderada a una positiva. Esto afirma que la herramienta Google Classroom les permite subir tareas de forma fácil y las estrategias implementadas durante la intervención fueron efectivas para aumentar la confianza de los estudiantes respecto al uso de las herramientas digitales.

El ítem 14 es ¿La plataforma Moodle proporciona actividades o material extra para practicar inglés fuera de clase? para el grupo experimental en la preprueba y grupo testigo y ¿La herramienta Google Classroom proporciona actividades o material extra para practicar inglés fuera de clase? para la posprueba. Ambas están diseñadas para explorar la percepción de los estudiantes sobre la disponibilidad de recursos complementarios, tanto en Moodle como en Google Classroom que fomentan el aprendizaje del inglés. Estos datos son de gran importancia; ya que, el acceso a materiales adicionales es un complemento para el desarrollo de habilidades en la lengua extranjera inglés. Los resultados descritos se muestran en la figura 14.

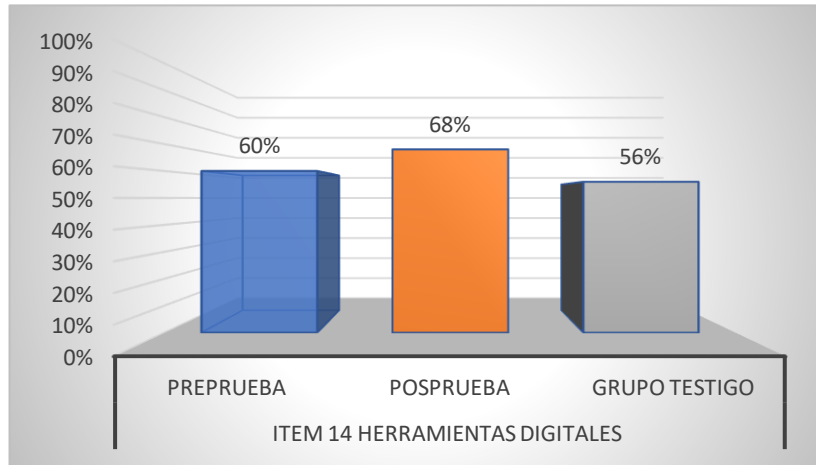


Figura 14 Ítem 14 Herramientas digitales

Los resultados describen que el grupo experimental en la preprueba presentó una frecuencia del 60%, la cual se interpreta como que “algunas veces” la plataforma Moodle proporciona materiales o actividades adicionales. El grupo experimental en la posprueba obtuvo un resultado de 68%, esto significa que la percepción sobre la disponibilidad de los recursos en la herramienta Google classroom fue “usualmente”. El grupo testigo que también trabajó con la plataforma Moodle mostró una frecuencia de 56%, lo cual indica que el acceso a actividades y materiales adicionales fue “algunas veces”.

El análisis de los resultados anteriores indica que, los grupos que trabajaron con la plataforma Moodle (experimental en la preprueba y testigo) se posicionaron en la misma frecuencia de “algunas veces” con una diferencia mínima de 4%. Esto sugiere que, aunque los estudiantes reconocen disponibilidad de recursos, es evidente la necesidad de una mayor promoción de las actividades y materiales existentes, así como la introducción de más recursos que aborden diferentes necesidades y estilos de aprendizaje. El grupo experimental en la posprueba muestra un ligero aumento en la percepción de la frecuencia, alcanzando un mayor grado “usualmente” después de la intervención mediante el uso de Google classroom. La

diferencia entre la preprueba y la posprueba es de 8%; por tal, aunque la mejora es positiva, no es drástica. Podría implicar que los cambios realizados no han tenido un impacto tan significativo en la percepción de la disponibilidad de recursos. Finalmente, aunque hay una percepción un poco más positiva en la herramienta Google Classroom, hay espacio para mejorar la accesibilidad de los recursos disponibles. Esto no solo mejoraría la percepción de los estudiantes, sino que también podría fomentar un mayor uso de la plataforma para el aprendizaje del idioma inglés.

El ítem 15 establece para el grupo experimental en la preprueba y el grupo control la pregunta ¿La plataforma Moodle proporciona instrucciones claras para desarrollar las actividades en clase o en casa? y para el grupo experimental en la posprueba la pregunta ¿La herramienta Google classroom proporciona instrucciones claras para desarrollar las actividades en clase o en casa? Este ítem explora información sobre la claridad de las instrucciones tanto en la plataforma Moodle, como en la herramienta Google classroom; ya que, es crucial para que los estudiantes puedan comprender y completar las actividades de manera efectiva.

Los resultados indican que el grupo experimental en la posprueba obtuvo una frecuencia de 68%, lo cual se interpreta que los estudiantes consideraban que la plataforma Moodle “usualmente” proporciona instrucciones claras. El grupo experimental en la posprueba presentó un porcentaje de 80%, que a pesar de mostrar una diferencia de 12% en contraste con la posprueba, se termina categorizando en “usualmente”. Finalmente, el grupo testigo indicó la misma frecuencia que la preprueba del grupo experimental con 68%; así que, los tres resultados mostraron la misma frecuencia. Los resultados se presentan en la siguiente figura

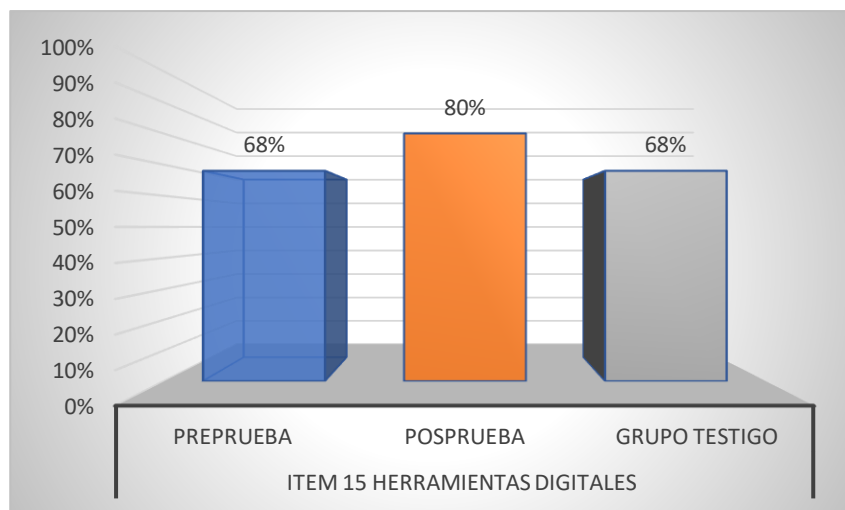


Figura 15 Ítem 15 Herramientas digitales

Lo anterior sugiere que, el mismo porcentaje entre la preprueba y el grupo testigo con 68% muestran que la percepción sobre la plataforma Moodle, no varía en cuanto a la claridad de las instrucciones. Por otro lado, se resalta la importancia de la intervención en el grupo experimental mediante la herramienta Google classroom porque significó un aumento de 12%.

Lo anterior indica que las acciones tomadas para mejorar la claridad de las instrucciones fueron más efectivas con la herramienta Google classroom. Sin embargo, a pesar de la diferencia, todos los resultados se posicionaron en la frecuencia de “usualmente”; por tal, Moodle y Classroom están en el camino correcto para proporcionar instrucciones claras, pero hay un rango significativo para seguir mejorando y adaptando las instrucciones, lo que llevaría a garantizar que las instrucciones sean siempre claras y accesibles para todos los estudiantes.

El ítem 16 se establece para el grupo experimental en la preprueba y el grupo testigo como ¿Consideras que la plataforma Moodle es una buena herramienta para organizar el material y las actividades de la clase de inglés? Y como ¿Consideras que Google Classroom es una buena herramienta para organizar el material y las actividades de la clase de inglés? para la posprueba.

Este ítem explora información sobre la percepción de los estudiantes referente a Moodle y Google classroom como herramientas para organizar actividades, si los estudiantes encuentran útil la plataforma, eso puede influir en su compromiso y en la efectividad de su aprendizaje.

En la clasificación de los resultados, el grupo experimental en la preprueba obtuvo un 56%, el cual se clasifica en que “algunas veces” la plataforma Moodle fue útil para organizar el material y las actividades de clase; es decir, los estudiantes no muestran el estar completamente convencidos de su utilidad organizacional. El grupo experimental en la posprueba; y después de un trabajo con la herramienta Google Classroom, indicó un resultado de 86%, el cual representa una frecuencia de que “siempre” fue una buena opción para organizar los materiales y actividades de clase. El grupo testigo mostró una frecuencia de 64% que se posiciona en “usualmente” referente a la utilidad organizacional de la plataforma Moodle. Los resultados se muestran en la figura número 16.

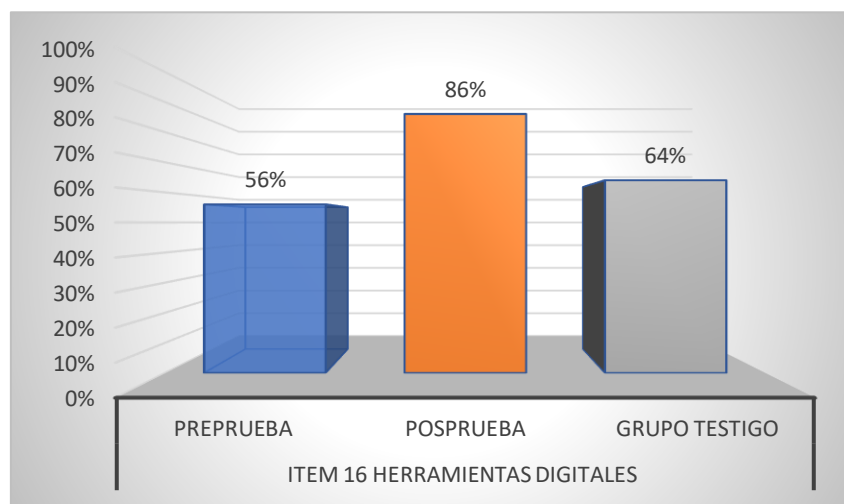


Figura 16 Ítem 16 Herramientas digitales

Al contrastar el grupo experimental en la preprueba y la posprueba, se nota un incremento del 56% al 86%, lo cual muestra que la intervención de Google classroom fue efectiva en cambiar

la percepción de los estudiantes; es decir, los estudiantes consideran que Google Classroom es una herramienta altamente efectiva para organizar actividades. Por otro lado, el porcentaje del grupo testigo 64% es relevante; ya que indica que, existe una percepción positiva de Moodle. Sin embargo, aunque este grupo presenta una percepción positiva, su porcentaje no se ha incrementado de manera significativa. Esto sugiere que, sin las intervenciones, la percepción de Moodle se mantiene en un nivel bueno, pero no alcanza la mejora significativa del grupo experimental.

La dimensión de la metodología del Aula Invertida contempla en su segundo indicador a la “autonomía”. Se considera a este indicador porque el estudiante debe asumir un rol responsable a la hora de acceder a los materiales y contenidos de manera independiente; además, el alumno debe desarrollar un sentido crítico frente a la información de los materiales proporcionados. Este indicador juega un papel muy importante porque no todos los estudiantes tienen el mismo nivel de habilidades de autonomía, y algunos pueden necesitar más apoyo y orientación para gestionar su aprendizaje fuera del aula. Esta dimensión contempla del ítem 17 al 20 cuyo vaciado de datos y análisis se presenta a continuación.

El ítem 17 se establece para el grupo experimental en la preprueba y para el grupo testigo como ¿Con que frecuencia revisas la plataforma Moodle para aprender la gramática o el vocabulario que necesitas antes de asistir a clase? y para el grupo experimental se estructura como ¿Con que frecuencia revisas la herramienta Google Classroom para aprender la gramática o el vocabulario que necesitas antes de asistir a clase? Las preguntas brindar información sobre la frecuencia con la que los estudiantes utilizan Moodle y Google Classroom como recursos de aprendizaje previo a las clases. Esto enfatiza la proactividad de los estudiantes para aprender

sobre la gramática y el vocabulario, que son componentes fundamentales en el aprendizaje del inglés.

En el vaciado de datos, se puede ver que el grupo experimental en la preprueba presentó un resultado de 44%, lo cual significa que los estudiantes “algunas veces” revisan temas en la plataforma Moodle, previamente a la llegada al salón de clases. El grupo experimental en la posprueba obtuvo una frecuencia de “algunas veces” lo cual indica que, de manera regular, revisan la herramienta Google classroom antes de empezar su clase de inglés. El grupo testigo también trabajó con la plataforma Moodle e igualmente se posicionó en una frecuencia de “algunas veces” con un resultado de 46%. Los resultados se muestran en la siguiente figura.

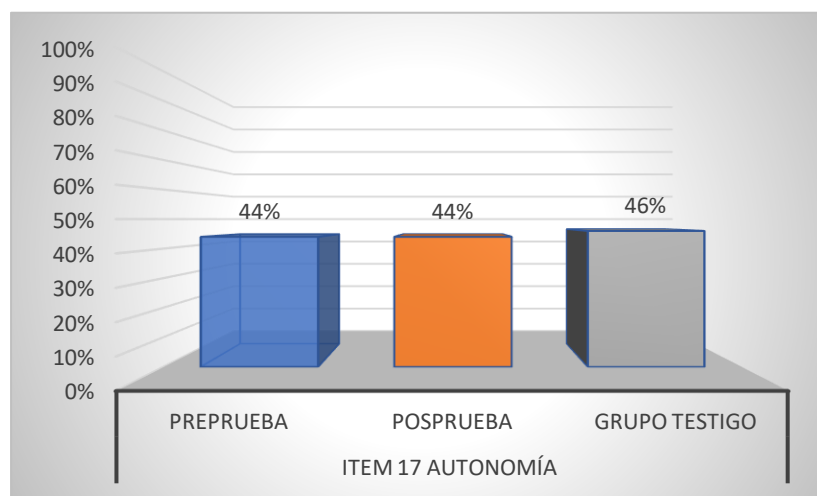


Figura 17 Ítem 17 Autonomía

Los resultados indican que, el grupo experimental tanto en la preprueba como en la posprueba han mantenido la misma categorización de “algunas veces”. A pesar de la intervención de Google Classroom en la posprueba del grupo experimental, no hubo un cambio en la frecuencia de consulta de información previa a la llegada al salón de clase por parte de los estudiantes. En contraste con el grupo testigo, esta muestra una frecuencia similar a la del grupo

experimental con tan solo 2% de diferencia, lo cual sugiere que el uso de Moodle no fue significativamente diferente y los estudiantes mantuvieron un nivel de responsabilidad regular frente a los temas a revisar previamente al inicio de las sesiones de inglés. Es importante mencionar que, la similitud en los resultados se debe a que la metodología del Aula Invertida remarca la revisión previa de temas como gramática y vocabulario fuera del salón de clase a través de la plataforma Moodle. Por otro lado, para el ABT, no es un requisito la revisión previa de la herramienta classroom; sin embargo, el resultado termina siendo de utilidad porque permite explorar la introducción de una nueva herramienta y su impacto para generar autonomía en los estudiantes para aprender gramática y vocabulario.

El ítem 18 se establece como ¿Cuál es la frecuencia en que exploras información por tu cuenta cuando tienes preguntas dentro o fuera de clase? Este ítem explora la regularidad con la que los estudiantes actúan de forma proactiva especialmente en relación a la búsqueda de información adicional para clarificar sus dudas de manera independiente. Un alto porcentaje de exploración indica que los estudiantes están desarrollando habilidades de aprendizaje autónomo, lo cual es necesario en su proceso de aprendizaje del idioma inglés.

Los resultados muestran que, el grupo experimental en la preprueba indicó un resultado de 62%, el cual se interpreta como una frecuencia de “usualmente” en referencia a la exploración de información por cuenta de los estudiantes. El grupo experimental en la posprueba presentó un resultado de 82%, el cual se posiciona en una frecuencia de “siempre” a la búsqueda de información de manera autónoma por parte de los estudiantes. El grupo testigo indicó un resultado de 66% que también se sitúa en la categoría de "usualmente". Los resultados se presentan en la siguiente figura.

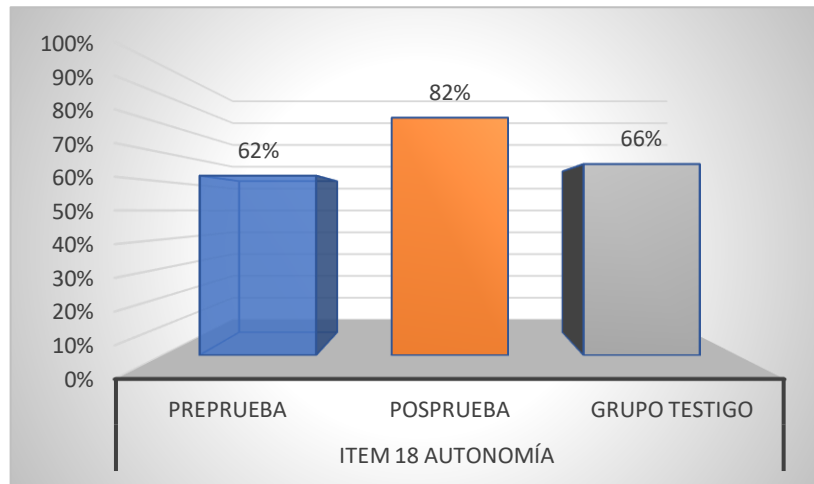


Figura 18 Ítem 18 Autonomía

Los resultados anteriores sugieren que, los estudiantes del grupo experimental en la preprueba ya exploraban información por su cuenta de forma usual; así que, había un nivel alto de responsabilidad y proactividad en su aprendizaje, aunque existía un margen de mejora. El grupo experimental en la posprueba presenta un aumento de 20% en contraste con la preprueba; lo cual demuestra una mejora notable en la exploración de información después de la intervención del ABT, donde las actividades implementadas fomentaron una mayor autonomía que se reflejó en la búsqueda de respuestas de manera más consistente. Con un 66%, el grupo testigo demuestra una diferencia de 16% menor en contraste con el grupo experimental posprueba; por tal, el grupo testigo se sitúa en la categoría de "usualmente"; lo que sugiere que, la falta de intervención afecta el nivel de autonomía y curiosidad en los estudiantes, lo que es fundamental para el aprendizaje de inglés a largo plazo.

El ítem 19 se establece como ¿Con que frecuencia realizas reflexión en clase sobre la importancia de los nuevos temas que estas aprendiendo? Este ítem explora la frecuencia en que los estudiantes reflexionan respecto a su aprendizaje. Esta pregunta intenta entender si los

estudiantes están conectando de manera autónoma con los nuevos contenidos hacia una comprensión más amplia.

En el vaciado de datos, se encuentra que el grupo experimental en la preprueba presento un resultado de 48%, lo que lo clasifica con una frecuencia de “algunas veces” referente a la reflexión en clase sobre la importancia de los nuevos temas. el grupo testigo con un 54% también se posiciona en una frecuencia de “algunas veces”, y el grupo experimental en la posprueba indico un resultado de 90%, el cual se traduce en una frecuencia de “siempre”. Los resultados se muestran en la siguiente figura.

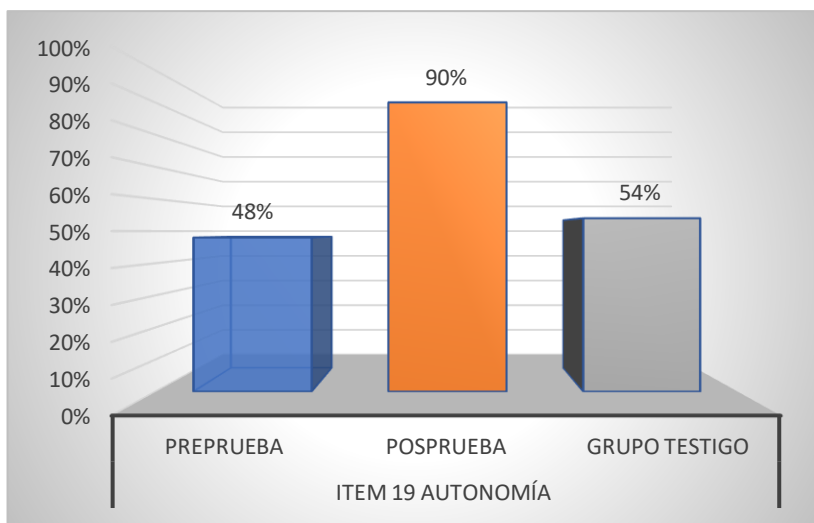


Figura 19 Ítem 19 Autonomía

Contemplando los resultados anteriores, La reflexión sobre la importancia de los nuevos temas en clase mejoró significativamente en el grupo experimental tras la intervención del ABT, pasando de reflexionar "algunas veces" (48%) a hacerlo "siempre" (90%). Es decir, la alta frecuencia de reflexión sugiere que los estudiantes no solo están recibiendo la información, sino que están tomando responsabilidad sobre el valor e implicaciones de los contenidos del curso. En cambio, el grupo testigo mantuvo una frecuencia de reflexión moderada "algunas veces" sin

cambios importantes, lo que puede indicar la necesidad de mejorar las estrategias educativas para fomentar un aprendizaje más reflexivo y consciente.

El ítem 20 está estructurado como ¿Con que frecuencia reflexionas sobre tus estrategias para aprender inglés? y se considera importante porque explora si el estudiante tiene la oportunidad de reflexionar regularmente sobre cómo está aprendiendo; lo cual promueve un aprendizaje más efectivo porque el estudiante puede identificar qué funciona y ajustar sus métodos. Lo anterior representa una tendencia hacia la autonomía, la cual le permite al estudiante aprender de manera independiente a lo largo del tiempo. Los resultados se presentan en la siguiente figura.

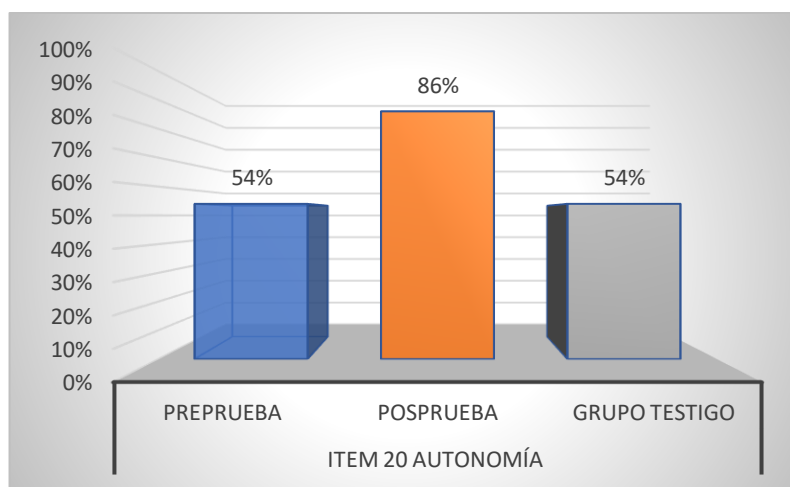


Figura 20 Ítem 20 Autonomía

Los resultados indican que el grupo experimental en la preprueba y el grupo testigo obtuvieron el mismo resultado de 54%, el cual indica una frecuencia de “algunas veces” en relación a la regularidad de reflexión por parte de los estudiantes sobre las estrategias para aprender inglés. El grupo experimental en la posprueba presentó un resultado de 86%, el cual se

traduce en una frecuencia de “siempre” referente a la oportunidad de reflexionar sobre qué técnicas de estudio funcionaban mejor y cómo podían mejorar sus hábitos de aprendizaje.

En relación a lo anterior; se percibe que antes de la intervención, el grupo testigo y el grupo experimental en la preprueba mostraban el mismo nivel de reflexión sobre sus estrategias de aprendizaje con 54%. Sin embargo, después de la intervención, el grupo experimental en posprueba mostró un aumento significativo en la regularidad de la reflexión por parte de los estudiantes; aumentando a un 86% y representando una frecuencia alta. Este incremento del 32% sugiere que la intervención del ABT fue eficaz en fomentar una mejora notable en el uso de la metacognición, lo que conduce a un aprendizaje más eficaz y autónomo. El resultado del grupo testigo con 54% representa un punto de referencia para evidenciar la ausencia de cambios y confirmar la idea de que la intervención del ABT fue clave.

#### **4.5 Habilidades del inglés**

La tercera variable contempla la evaluación del programa inglés IX, el cual es un proceso estructurado para recopilar información organizando los contenidos mediante un cronograma, proporcionando los recursos necesarios y eligiendo o creando los instrumentos adecuados. Los contenidos del programa inglés IX buscan desarrollar competencias comunicativas para expresar sentimientos, pensamientos, conocimientos, experiencias, ideas, reflexiones, opiniones, en los ámbitos público, personal, educativo y ocupacional, productiva y receptivamente en el idioma inglés de acuerdo al nivel B1 del MCER, y contribuir en el desempeño de sus funciones en su entorno laboral, social y personal. Por lo tanto, la tercera variable presenta una dimensión que se denomina “habilidades del inglés”, de la cual se desprenden 5 indicadores que son la sub habilidad Grammar y las cuatro habilidades del inglés (reading, listening, writing, speaking).

La sub habilidad de gramática (grammar), encierra 10 ítems, del número 21 al 30 del instrumento aplicado. Los 10 ítems son preguntas de opción múltiple con cuatro posibles respuestas, pero solo existe una respuesta correcta. Esto permite evaluar la capacidad del estudiante para identificar una opción correcta entre varias alternativas. Las preguntas están alineadas con el nivel de competencia B1 MCER, esperado para los estudiantes de inglés en el nivel IX. Los resultados se muestran en la figura 21.

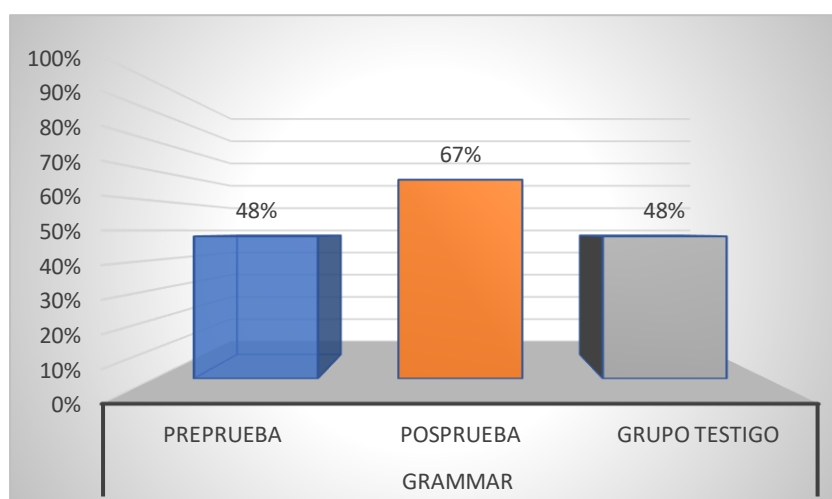


Figura 21 Sección de gramática

Los resultados obtenidos indican que el grupo experimental en la preprueba reflejó un resultado de 48% de avance en la sub habilidad de gramática, lo cual indica que los estudiantes se encuentran en la categoría de “regular” porque presentan algunos problemas para identificar estructuras gramaticales referentes al nivel B1 del MCER. El grupo experimental en la posprueba presentó un resultado de 67% de avance, el cual se posiciona en un nivel “alto” para resolver preguntas sobre estructuras gramaticales. El grupo testigo mantiene el mismo porcentaje de la preprueba con 48%, lo que sugiere que los estudiantes no mejoraron ni empeoraron sus habilidades gramaticales; así que, su nivel se mantuvo constante.

Contemplando lo anterior, el grupo experimental en la preprueba y el grupo testigo tenían una base similar de conocimientos gramaticales antes de la intervención del ABT. Posterior a la intervención, el grupo experimental mejoró 19%, mientras que el grupo testigo permaneció en el 48%. Este contraste es clave, ya que el grupo experimental, tras ser expuesto al ABT, avanzó al nivel "alto", mientras que el grupo testigo se quedó en "regular". Esto refuerza la idea de que la intervención fue exitosa porque provocó una mejora significativa en las habilidades gramaticales de temas tales como reported speech, ed-ing adjectives, tenses, verb forms, etc.

La habilidad de lectura es la siguiente en ser abordada mediante un análisis que considera distintos componentes tales como la comprensión inferencial, la comprensión crítica, el vocabulario contextual y las estrategias de lectura. Esta sección contempla 5 ítems, del número 31 al 35 del instrumento aplicado. Los 5 ítems son preguntas de opción múltiple referentes a una lectura nivel B1 en el MCER y cada ítem consta de 4 posibles respuestas de las cuales solo 1 es la correcta.

El vaciado de datos mostró que, el grupo experimental en la preprueba reflejó un resultado de 30% de avance en la habilidad de lectura, lo cual indica que los estudiantes se encuentran en la categoría de “bajo” en la comprensión de textos en inglés nivel B1 del MCER. El grupo experimental en la posprueba presentó un resultado de 74% de avance, el cual se coloca en el nivel "alto" indicando que los estudiantes ahora pueden comprender mejor el contenido del texto, hacer inferencias precisas y entender vocabulario dentro del contexto de manera más efectiva. El

grupo testigo presentó un 33%; así que, los estudiantes en este grupo mantuvieron un nivel “bajo” de comprensión lectora. Los resultados son presentados en la figura 22.

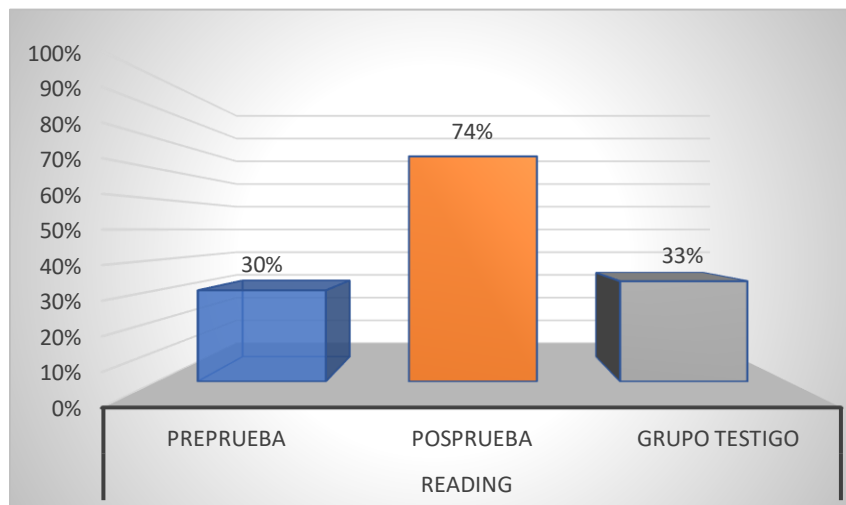


Figura 22 Sección habilidad de lectura

Basados en lo anterior, los resultados del grupo experimental y del grupo testigo son bastante similares, ambos en el nivel "bajo" antes de la intervención. Esto indica que ambos grupos comenzaron con habilidades de lectura en inglés relativamente limitadas, pero después de la intervención del ABT, el grupo experimental muestra una mejora considerable; subiendo un 44%, mientras que el grupo testigo se mantiene prácticamente igual con 33%. Esto es un indicio claro de que, la metodología ABT brindó oportunidad al grupo experimental de mejorar el manejo del vocabulario, la eficiencia al hacer inferencias, y la interpretación ideas complejas dentro de los textos.

La sección de la habilidad auditiva se contempla a través de un análisis que considera la comprensión de los puntos principales de una conversación corta sobre temas comunes, como trabajo, estudios, ocio, etc. Esta sección contempla 5 ítems, del número 36 al 40 del instrumento aplicado. Los 5 ítems son preguntas de opción múltiple referentes a conversaciones cortas que se ajustan nivel B1 en el MCER y cada ítem consta de 4 posibles respuestas de las cuales solo una es correcta. Los resultados se muestran en la siguiente figura.

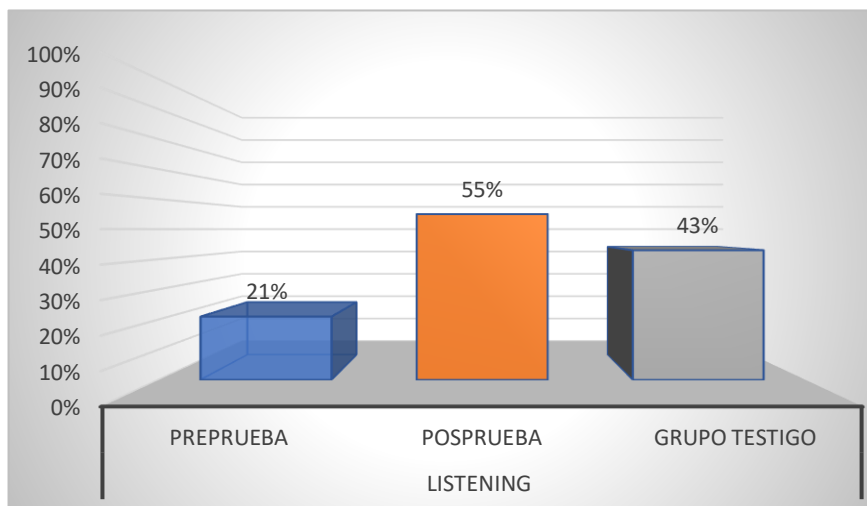


Figura 23 Sección habilidad de comprensión auditiva.

La tabla anterior indica que, el grupo experimental en la preprueba mostró un resultado de “bajo” con 21%, lo cual se traduce en que los estudiantes tenían dificultades significativas en la comprensión auditiva. El grupo experimental en la posprueba presentó un resultado de 55% de avance, el cual se coloca en el nivel "regular", indicando que los estudiantes presentaron una mejora en la comprensión auditiva, pasando de "bajo" a "regular". Aunque no alcanzaron un nivel positivo, los estudiantes pueden comprender mejor los audios referentes al nivel B1 del MCER. El grupo testigo alcanzó un 43%, colocándose en el nivel "regular"; lo que sugiere que tuvieron

un mejor desempeño en contraste con el grupo experimental preprueba y una misma categorización a la del grupo experimental posprueba de “regular”.

El grupo experimental en la preprueba, obtuvo un 21%, mientras que el grupo testigo obtuvo un 43%. Esta diferencia de 23% es considerable porque el grupo testigo la obtuvo sin la intervención. La situación indica que la metodología usada previamente al ABT también permite un avance en la habilidad auditiva de los estudiantes; ya que, el grupo testigo alcanzó el nivel "regular", mientras que el grupo experimental preprueba quedo en un nivel "bajo". Después de la intervención, el grupo experimental subió del 21% al 55%, alcanzando el nivel "regular", lo que representa un aumento del 34%, y que el ABT puede promover que el estudiante aumente la comprensión el inglés hablado, captando mejor las ideas principales, los detalles y expresiones idiomáticas.

La sección de la habilidad escrita se analiza mediante la capacidad del estudiante para escribir de forma clara y estructurada ante situaciones cotidianas y con temas conocidos. En este nivel, los estudiantes deben ser capaces de escribir textos coherentes con conectores, puntuación, estructura y argumentación adecuada al nivel B1 del MCER. Esta sección contempla 2 ítems, los números 41 y 42 del instrumento aplicado. Los 2 ítems se presentaron mediante preguntas abiertas y se evaluaron a través una rúbrica que contempló la redacción de una narrativa y la expresión de opiniones.

El vaciado de datos muestra que, el grupo experimental en la preprueba, obtuvo un 50%, el cual se categoriza en un avance de nivel “regular” respecto a la capacidad de los estudiantes para escribir textos coherentes, claros y bien estructurados. El grupo experimental en la posprueba presentó un resultado de 88%, el cual se traduce en un nivel “muy alto” en relación a la capacidad

de los estudiantes para producir textos de forma clara y comprensible. Finalmente, el grupo testigo indicó un avance de 32%, el cual se traduce en un nivel "bajo". Los resultados son presentados en la figura 24.

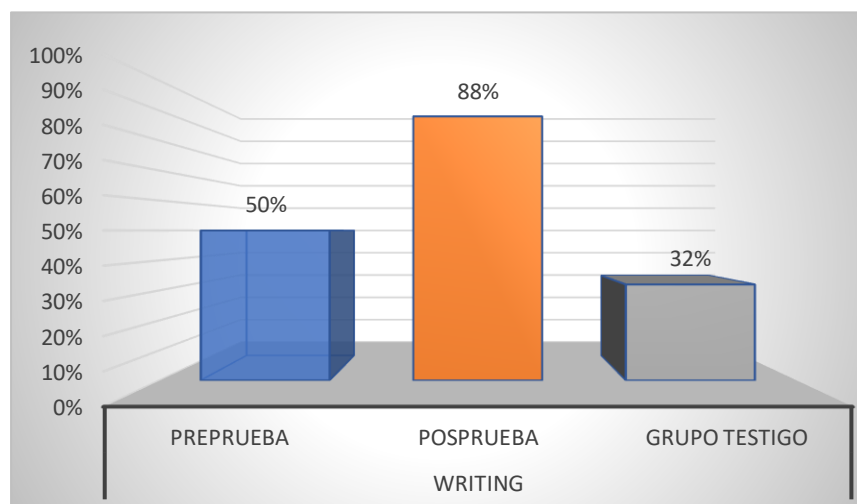


Figura 24 Sección habilidad de escritura.

El grupo experimental muestra una mejora notable, pasando de un nivel "regular" en la preprueba a un nivel "muy alto" en la posprueba. Este aumento podría reflejar el impacto positivo de la intervención del ABT, el cual fue aplicado durante el curso. Por lo tanto, la metodología aplicada en la intervención permitió a los estudiantes mejorar significativamente su capacidad para escribir textos claros, coherentes y bien estructurados. El grupo testigo, que no recibió la misma intervención, se encuentra en el nivel "bajo", lo cual indica que los estudiantes tienen dificultades para narrar y expresar opiniones de manera estructurada y coherente. Se percibe la necesidad de mayor práctica de la habilidad escrita y una retroalimentación suficiente.

La sección de la habilidad oral contempla la capacidad del estudiante para expresarse de forma clara y argumentada en situaciones cotidianas y con temas conocidos. Los estudiantes deberían ser usuarios independientes del idioma, lo que significa que pueden expresar opiniones y planes con una fluidez y un nivel argumentativo apegado al nivel B1 del MCER. Esta sección contempla 3 ítems, del 43 al 45 del instrumento aplicado. Los 3 ítems son preguntas abiertas que requirieron ser contestadas de manera oral; estas se evaluaron mediante una rúbrica y los resultados son presentados en la figura 25.

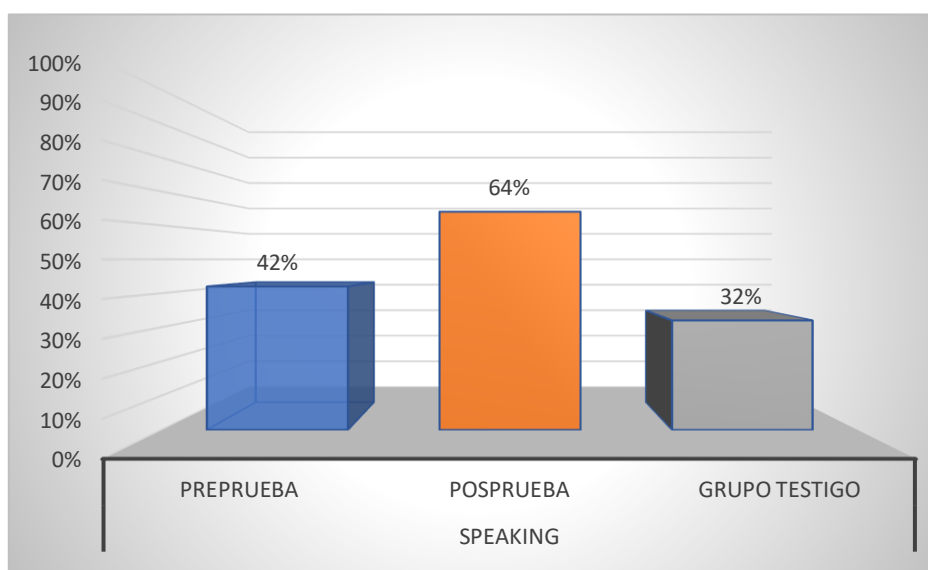


Figura 25 Sección habilidad oral

Basados en la gráfica anterior, el grupo experimental en la preprueba, obtuvo un 42%, el cual se categoriza en un avance de nivel “regular” respecto a la capacidad de expresar opiniones y planes de manera oral por parte de los estudiantes. El grupo experimental en la posprueba presentó un resultado de 64%, lo cual se traduce en un nivel “alto” en relación a la habilidad oral. Por último, el grupo testigo obtuvo un puntaje de 32%, lo cual lo coloca en el nivel "bajo"; por

tal, los estudiantes de este grupo mostraron serias dificultades para expresarse de manera coherente y fluida a través de la habilidad oral.

El grupo experimental en la preprueba se situó en el nivel "regular". Esto indica que los estudiantes eran capaces de expresar opiniones y planes, pero con limitaciones en cuanto a fluidez, coherencia y argumentación. Aunque las ideas estaban presentes, carecían de una profundidad necesaria para expresar opiniones de manera más convincente. En la posprueba, el grupo alcanza un puntaje de 64% y se coloca en el nivel "alto". Esto indica que, los estudiantes ahora tienen una mayor capacidad para expresar opiniones y planes con mayor fluidez y argumentación oral.

El aumento de 22 puntos refleja que las estrategias implementadas a través del ABT, como prácticas orales, actividades interactivas o retroalimentación específica, fueron eficaces para mejorar la capacidad de argumentación y en fortalecer la fluidez en la expresión oral. Al realizar un contraste con el grupo testigo, se nota un bajo desempeño por parte de los estudiantes; ya que, carecen de la habilidad para argumentar de forma efectiva al expresar opiniones y planes. Al no recibir intervención por parte del ABT, no muestran avances.

## CAPITULO V. CONCLUSIONES

El actual proyecto de investigación permitió analizar las bases de la metodología para la enseñanza del inglés denominada Aprendizaje Basado en Tareas (ABT), con el fin de identificar sus alcances al ser aplicada en un contexto específico como lo es la Universidad Tecnológica de Puebla. Después de realizar una intervención basada en esta metodología, se obtuvieron y analizaron datos cuantitativos, lo cual permite estructurar diferentes conclusiones. A continuación, se presentan nuevamente las preguntas de investigación establecidas en la introducción del presente proyecto, con el objetivo de abordarlas a manera de conclusión.

**¿Cuál es la influencia del método de Aprendizaje Basado en Tareas en el aprendizaje del inglés de estudiantes en nivel ingeniería de la Universidad Tecnológica de Puebla?**

El ABT mostró una influencia positiva en el aprendizaje del idioma inglés de los estudiantes en nivel ingeniería de UTP. Esta metodología; promovió un aprendizaje del inglés activo y enfocado en el estudiante; es decir, los estudiantes se involucraron en su propio proceso de aprendizaje, dejando a un lado un rol pasivo donde el tiempo en clase solo se enfocaba en ejercicios de gramática. El rol activo influenció las habilidades productivas (writing y speaking) a través de una mejora considerable en términos argumentativos, los cuales se proyectaron de forma más estructurada y coherente porque las tareas diseñadas requirieron interacción por parte de los estudiantes, promoviendo así el uso práctico del idioma.

En relación a lo anterior, la metodología del ABT también fomentó la adquisición de las habilidades receptivas (reading y listening) y de la sub habilidad de gramática; al punto de servir como base para impulsar el desarrollo de la interacción en las tareas desarrolladas en clase. Por lo tanto, esta metodología permitió un aprendizaje del inglés equilibrado donde cada habilidad es

importante porque complementa y fortalece a las demás, promoviendo un aprendizaje del inglés integral. Además, esta metodología se centró en las necesidades e intereses de los estudiantes; así que, el docente diseñó tareas basadas en material auténtico y relevante en el campo de estudio y situaciones en la vida personal de los estudiantes, quienes no solo lograron desarrollar habilidades del idioma inglés, sino que también favoreció en el desarrollo de otras competencias como el pensamiento reflexivo, la autonomía y el uso responsable de las Tics.

Se concluye que el ABT influye en el desarrollo del pensamiento reflexivo; ya que, desde la motivación, los estudiantes alcanzan un rol responsable para generar y expresar sus opiniones en inglés. Con base en el pensamiento reflexivo, los estudiantes lograron auto-cuestionarse sobre las tareas realizadas para reconocer las estrategias que les son efectivas y poder hacer ajustes en su desempeño comunicativo en el inglés. Además, el ABT promovió la reflexión mediante el trabajo colaborativo que se proyectó a través de la retroalimentación continua, la evaluación entre compañeros y la autoevaluación, lo cual resultó de gran ayuda para la búsqueda constante de la mejora en las habilidades comunicativas del idioma inglés. Como resultado, el ABT influyó el nivel de autonomía de los estudiantes para continuar su proceso de aprendizaje del inglés de forma independiente fuera del aula. Esto no solo los hace más competentes para enfrentar el aprendizaje de un idioma, sino que también les brinda las habilidades necesarias para aprender de manera autónoma en cualquier contexto de su vida futura profesional o personal. En el desarrollo de las tareas, el ABT influyó a que los estudiantes utilizaran aplicaciones y sitios web de manera responsable, evitando el uso de inteligencia artificial para construir sus intervenciones durante las tareas y en la reflexión realizada en clase o fuera de ella.

En conclusión, el ABT no solo influyó los resultados académicos en términos del dominio del idioma inglés, sino que también favoreció el desarrollo de aspectos clave como el aprendizaje significativo, la motivación, el aprendizaje colaborativo, las competencias digitales y la autonomía. Por lo tanto, esta metodología es altamente recomendable en el contexto de la enseñanza del inglés dentro del modelo educativo de las universidades tecnológicas.

**¿Qué estrategias del método de aprendizaje basado en tareas se deben considerar para que los estudiantes de la universidad Tecnológica de Puebla desarrollen competencias comunicativas en el idioma inglés?**

Primeramente, el ABT en la enseñanza del inglés tiene como base al aprendizaje significativo y para fomentar este aspecto se deben considerar estrategias tales como el diseño de tareas que consideren el contexto de los estudiantes. Es decir, integrar elementos relevantes mediante material auténtico relacionado al área de estudio de los estudiantes, como entrevistas de trabajo y expresar opiniones sobre el entorno escolar, para lograr una conexión directa entre el contenido académico y la vida cotidiana de los alumnos, lo cual facilita la comprensión y retención de los contenidos del programa de la asignatura inglés IX.

Otra estrategia importante relacionada a la contextualización de las tareas, es que los estudiantes reconozcan la relevancia de los objetivos de las tareas realizadas en clase. Si el docente promueve el análisis de los objetivos de las tareas durante las sesiones, se crea una conexión entre la tarea y su propósito real, lo cual contribuye a que los estudiantes enfrenten a través de la reflexión los problemas que surgen al usar el idioma inglés en situaciones auténticas y desafiantes. Además, las tareas contextualizadas permiten a los estudiantes aplicar los conocimientos de manera práctica, lo cual señala que la implementación de tareas que requieren

comunicación en inglés promueve conexiones más profundas y relevantes en los estudiantes a través de un aprendizaje dinámico, que busca despertar el interés y la curiosidad por el idioma tanto dentro como fuera del aula.

Una limitación en relación al ABT y el aprendizaje significativo se puede presentar a través de la confusión entre "actividad" y "tarea". Al considerar una actividad como sinónimo de tarea, se corre el riesgo de fragmentar el proceso de aprendizaje y limitar el alcance de los estudiantes al comunicarse en situaciones reales. Las actividades, cuando se conciben como ejercicios aislados, pierden su potencial para contribuir al desarrollo de competencias y la aplicación práctica del conocimiento. Por lo tanto, es crucial que los docentes comprendan y articulen claramente esta distinción, garantizando que las actividades se integren de manera coherente dentro de tareas más amplias, pero con propósitos definidos. Solo así se podrá fomentar un aprendizaje profundo y relevante, que prepare a los estudiantes para enfrentar desafíos reales en su contexto.

Por lo tanto, se concluye que el ABT promueve un ambiente de aprendizaje significativo donde la aplicación del conocimiento en situaciones contextualizadas no solo enriquece al aprendizaje del inglés, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar desafíos en el mundo real, lo cual contribuye a su desarrollo integral.

En segundo lugar, el ABT fomentó la motivación en los estudiantes al incluir actividades lúdicas que fueron presentadas a través de la herramienta Google Classroom tales como juegos y ejercicios interactivos. La implementación de actividades lúdicas en la metodología ABT permitió crear un aprendizaje del inglés más dinámico y atractivo. Esta motivación no solo hizo que el aprendizaje del inglés fuera más entretenido, sino que también les dio a los estudiantes un

papel protagónico en su propio proceso de aprendizaje, aumentando su responsabilidad porque los estudiantes constantemente realizaron autoevaluación en los ejercicios interactivos para medir sus habilidades en gramática y vocabulario. Por lo tanto, la combinación de actividades divertidas, pero desafiantes en combinación con el ABT demuestra ser una estrategia muy eficaz para aumentar la motivación de los estudiantes en el aprendizaje del inglés.

Sin embargo, aunque las actividades lúdicas son efectivas para captar la atención de los alumnos y fomentar un aprendizaje del inglés más dinámico, su uso excesivo puede ocasionar que se pierdan de vista los objetivos de las tareas, porque se desarrolla una mentalidad que minimiza la importancia del esfuerzo y la disciplina, los cuales son aspectos cruciales para el desarrollo de las competencias comunicativas en el idioma inglés. Por lo tanto, las actividades lúdicas son valiosas, pero su uso debe ser equilibrado y complementario al método de ABT. La clave está en integrar lo lúdico de manera que enriquezca el aprendizaje, sin sacrificar los objetivos académicos ni las habilidades para una comunicación efectiva en la lengua inglesa y así el equilibrio permitirá a los estudiantes disfrutar del aprendizaje mientras desarrollan competencias lingüísticas sólidas.

Regresando a la motivación propiciada por el ABT, se considera de gran importancia el papel activo por parte del estudiante, el cual requiere de una motivación intrínseca para que el aprendizaje del inglés tenga éxito. Los estudiantes que aclararon dudas dentro y fuera de clase y expresaron opiniones sobre las tareas realizadas en clase, percibieron al aprendizaje como algo que ellos mismos construyen, lo que incrementa su interés y compromiso. En conclusión, la metodología de ABP no solo promueve la motivación mediante actividades prácticas que encierran comunicación en el idioma inglés, sino también mediante actividades entretenidas y

una participación activa que basada en el pensamiento crítico transforma al estudiante en el verdadero protagonista del proceso de aprendizaje.

El tercer punto indica que el ABP desarrolla las habilidades comunicativas del idioma inglés mediante un aprendizaje colaborativo, el cual se vio potenciado al trabajar en tareas que requerían la interacción y cooperación entre los estudiantes. Las presentaciones en inglés con estudiantes de décimo cuatrimestre potencian la interacción entre los estudiantes al trabajar juntos en la investigación y la exposición de temas. Por tal, los alumnos no solo mejoran su pronunciación, fluidez y vocabulario, sino que también desarrollan habilidades de comunicación y resolución de problemas. Además, se fomenta un ambiente de aprendizaje inclusivo, donde se valoran diversas perspectivas y se cultiva la confianza.

El juego de roles también fomenta el trabajo colaborativo mediante simulaciones que mejoran la competencia lingüística y que preparan a los estudiantes para interactuar con confianza en entornos reales; es decir, el ABP contribuye a formar individuos capaces de adaptarse a la interacción y comunicarse eficazmente en el idioma inglés. Además, el fomento de estas interacciones en diversos entornos reales, se ayuda a crear un sentido de comunidad y pertenencia, lo cual aumenta los resultados positivos en el aprendizaje del idioma.

La implementación de foros en la plataforma Google Classroom y la creación de un grupo en la aplicación what's app donde solo se podían hacer comentarios en inglés, fomentó la comunicación entre compañeros y permitió a los estudiantes practicar el inglés. Al trabajar juntos, no solo se enriquecen sus habilidades lingüísticas, sino que también desarrollan competencias esenciales como la escucha activa, el respeto por diferentes puntos de vista y el trabajo en equipo.

En suma, el integrar el trabajo en equipo en el aprendizaje del inglés es una estrategia poderosa que impulsa tanto el desarrollo académico como personal de los estudiantes porque se promueve un ambiente cordial donde se comparten ideas en inglés, se resuelven problemas conjuntamente y se desarrollan habilidades interpersonales valiosas. Lo anterior contribuye al desarrollo integral de los alumnos y los prepara para enfrentar desafíos reales, potenciando su capacidad para colaborar, lo cual es esencial en el mundo globalizado de hoy.

En el cuarto punto se concluye que, la inclusión de la tecnología en la metodología de ABT para la enseñanza del inglés demostró ser un factor clave. El uso de herramientas tecnológicas no solo facilitó el acceso al material que fue la base para la realización de tareas más dinámicas y atractivas, sino que también amplió las oportunidades de interacción, acceso a recursos y retroalimentación para los estudiantes. La implementación de la herramienta Google Classroom permitió a los alumnos fácil acceso no solo al material del curso como lecturas, ejercicios de audio y ejercicios de gramática mediante sitios web interactivos, sino a actividades lúdicas de la web lo cual permitió a los estudiantes practicar el idioma inglés tanto dentro como fuera del aula.

Además, se nota como el uso de la tecnología sirvió como base para complementar otros aspectos ya mencionados anteriormente en este capítulo como el rol activo del estudiante y el trabajo colaborativo. Por tal, estos se reforzaron a través de foros que permitiendo a los estudiantes expresar sus dudas y opiniones de manera escrita en inglés, lo cual no solo favoreció el aprendizaje activo y colaborativo, sino que también ayudó a desarrollar competencias en la habilidad escrita del idioma inglés y competencias digitales esenciales en el contexto de la educación actual.

Se debe contemplar que, la herramienta tecnológica utilizada para organizar y presentar la información del curso, debe mostrar la información de manera organizada; preferentemente, por unidad para evitar que los estudiantes enfrenten complicaciones al subir actividades, lo cual los puede desmotivar y obstaculizar su participación activa. Es decir, los alumnos pueden inclinarse por no entregar tareas o enviar trabajos incompletos.

En el quinto punto se contempla que, el ABT fomenta la autonomía de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje del inglés. De hecho, al revisar las bases teóricas del ABT; las cuales residen en el constructivismo; la autonomía es un elemento muy importante que se debe promover en los estudiantes que están aprendiendo inglés, para que puedan tomar el control de su propio aprendizaje. El dedicar un tiempo al final de cada sesión para realizar ejercicios de reflexión, provoca que los estudiantes profundicen en las experiencias que surgen de las tareas realizadas y se enfoquen en el avance de las habilidades comunicativas en el idioma inglés que van desarrollando, con el objetivo de buscar áreas de mejora. Es decir, la reflexión permite a los estudiantes identificar qué estrategias funcionan mejor y cómo las pueden aplicar en contextos reales; de ese modo, el estudiante establece metas personales sobre la necesidad de aprender inglés y busca recursos de manera independiente.

En conclusión, al alentar a los estudiantes a pensar sobre su propio progreso y a considerar sus estrategias de aprendizaje, se desarrollan habilidades metacognitivas que son esenciales para enseñar a los estudiantes a ser responsables. Por lo tanto, fomentar la autonomía en el aprendizaje del inglés es esencial para formar individuos competentes, capaces de navegar en entornos multiculturales y de continuar su desarrollo personal y profesional, el cual se debe dar a lo largo de la vida.

## **¿Cuál es el avance en las habilidades del inglés de los estudiantes de ingeniería de la Universidad Tecnológica de Puebla al ser intervenidos por el Aprendizaje Basado en Tareas?**

Los resultados analizados en el capítulo IV del presente trabajo de investigación permiten concluir que las cuatro habilidades del inglés (reading, listening, writing y speaking) además de la sub habilidad de gramática presentaron mejoras después de la intervención del ABT en el grupo 10 A de la carrera Ingeniería Ambiental del área EAMA de la UTP. El avance se puede evidenciar mediante el porcentaje de mejora que presentó el grupo 10 A (experimental) al contrastar los resultados de la preprueba y la posprueba a las que fue sometido. Las cuatro habilidades se trabajaron de manera integral con el fin de que se complementaran entre sí y se comprobara si el ABT tiene un alcance que va más allá de solo la producción oral de los estudiantes. Otro aspecto importante es el avance en la sub habilidad de gramática; ya que, aunque la metodología del ABT no se centra en la enseñanza explícita de la gramática, se observó una mejora notable en la estructuración de ideas y en la cohesión de las producciones en inglés. Esto indica que el ABT fortaleció las cuatro habilidades de los estudiantes y promovió la formulación de ideas con una mejor estructura gramatical, reflejando un progreso en el dominio de la gramática de manera indirecta.

### **La habilidad de comprensión lectora (Reading)**

La implementación de la metodología ABT en la materia Inglés IX provocó un avance significativo en la habilidad de lectura de los estudiantes de decimo cuatrimestre. En general la habilidad de lectura presentó un porcentaje de 30% en la preprueba y 74% en la posprueba del grupo experimental, lo cual indica un avance de 44%. Con lo anterior, se concluye que el método

ABT ha facilitado un entorno de aprendizaje, que permite a los estudiantes mejorar su habilidad de lectura al usar el idioma inglés para explorar material auténtico extraído de revistas, libros y sitios web relacionados al área de estudio de los alumnos.

Los puntos clave trabajados mediante el ABT fueron la comprensión de textos académicos extraídos de artículos y libros del área de Tecnología Ambiental, lo cual promovió que los estudiantes mejoraran notablemente estrategias de lectura tales como skimming y scanning. Mediante dichas estrategias de lectura, los estudiantes practicaron la localización y comprensión de información general y específica de manera más rápida y eficaz. Además, se observó un aumento en el nivel de inferencia de información, lo que facilitó que los estudiantes dedujeran información implícita en los textos y así mejoraran su capacidad crítica y analítica. Finalmente, los estudiantes también mejoraron el nivel de comprensión e inferencia del vocabulario de acuerdo al contexto que proporcionaron las lecturas; lo cual contribuyó al fortalecimiento y consolidación de la competencia de comprensión lectora en el idioma inglés.

En suma, se destaca la efectividad del método ABT en el desarrollo de la comprensión lectora en inglés, dentro del contexto de los estudiantes de décimo cuatrimestre de la UTP. Por lo tanto, la implementación de esta metodología puede considerarse como una estrategia eficaz para mejorar las habilidades receptivas del inglés de estudiantes en el subsistema de universidades tecnológicas, comenzando por recomendar su expansión a otros grupos de ingeniería dentro de la universidad para fortalecer las competencias de los estudiantes en el idioma inglés.

### **La habilidad de comprensión auditiva (Listening)**

Se puede concluir que hay evidencia de progreso en la habilidad auditiva mediante el ABT. El avance se muestra a través del resultado obtenido en la preprueba de 21%, el cual mejoró con un

55% en la posprueba del grupo expuesto al ABT. Este aumento representa un avance de 34%, lo cual demuestra que los estudiantes pudieron abordar ejercicios con conversaciones cortas las cuales desarrollaban situaciones de contextos cotidianos.

Lo anterior permite una práctica auditiva donde los estudiantes se enfrentaron a vocabulario con pronunciación similar o igual; por tal, El ABT ayudó a consolidar la diferenciación entre palabras homófonas o con sonidos similares, mejorando la competencia del estudiante para identificar y utilizar correctamente el vocabulario.

A través del ABT, los estudiantes también practican la habilidad auditiva deduciendo significado a partir del contexto. Por ejemplo, al escuchar los diálogos cortos, los estudiantes deben usar pistas contextuales para entender el mensaje completo. Por tal, este método les permite a los estudiantes desarrollar habilidades de pensamiento crítico y analítico, mejorando su capacidad de inferir significados implícitos. Además, el ABT permite a los estudiantes escuchar exclamaciones, que añaden emoción y énfasis a la comunicación en un entorno dinámico a través de las conversaciones; así que, la práctica de situaciones cotidianas en contextos variados ayuda a los estudiantes a reconocer correctamente las exclamaciones para mejorar la comprensión auditiva.

Sin embargo, este progreso se clasifica con "poco avance" debido al porcentaje obtenido. Esto sugiere que, aunque el método ABT ha contribuido a la mejora de la habilidad auditiva, el nivel de progreso no ha alcanzado un porcentaje alto todavía. Por lo tanto, es posible que factores como el nivel inicial de los estudiantes o la necesidad de mayor práctica auditiva hayan limitado un avance más pronunciado. Así que, el ABT permite a los estudiantes desarrollar competencias auditivas que son esenciales para la comunicación efectiva, pero se requieren ajustes o estrategias

complementarias, como más actividades de escucha intensiva o una mayor duración en la aplicación del método ABT, para obtener resultados más notables en esta competencia.

### **La habilidad de escritura (writing)**

En las competencias productivas del idioma inglés, se encuentra la habilidad de escritura, la cual es promovida por la metodología del ABT a través de actividades contextualizadas que requieren comunicación escrita por parte del estudiante. El análisis de los resultados entre la preprueba y la posprueba aplicada al grupo de décimo intervenido en UTP, permite tener evidencia precisa sobre el avance alcanzado en relación con el desarrollo de la habilidad de escritura en inglés. Inicialmente, los estudiantes obtuvieron un 50% en la preprueba, indicando que el avance tenía un nivel regular antes de ser sujeto a la intervención; por tal, se concluye que los estudiantes enfrentaban dificultades en aspectos de coherencia, gramática y vocabulario. Tras la implementación del ABT, los estudiantes alcanzaron un 88% en la posprueba, reflejando un incremento de 38%.

Dado que el 88% se posiciona en el rango de “demasiado avance” (81-100 puntos), los estudiantes experimentaron una mejora significativa al narrar y describir de forma escrita experiencias relacionadas a su educación universitaria. Alcanzar un nivel alto de 88% sugiere que los estudiantes han desarrollado mayor precisión en diferentes tiempos gramaticales, cohesión en sus textos mediante el uso de conectores y adverbios de conjunción, puntuación simple y evidencia de vocabulario.

Este resultado no solo representa una alta puntuación numérica, sino también un avance considerable en aspectos esenciales de la escritura en inglés a nivel B1 en el MCER. Por lo tanto, el ABT es una metodología adecuada para mejorar competencias productivas del inglés;

específicamente, la escritura, ya que ofrece al estudiante la oportunidad de tener práctica constante de esta habilidad en tareas relevantes. Lo anterior ha permitido que los estudiantes perfeccionen la estructuración de sus ideas, logrando con ello una habilidad más consolidada y útil. Esto avala el impacto del ABT en el desarrollo de competencias lingüísticas en entornos de educación superior, donde los estudiantes requieren habilidades prácticas y aplicables para su desempeño académico y profesional.

### **La habilidad oral (speaking)**

En el caso de los alumnos de décimo cuatrimestre de la UTP, se ha observado avance en la habilidad oral al aplicar la metodología del ABT. Lo anterior se basa en los resultados del instrumento aplicado antes y después de la implementación del ABT, los cuales revelan un aumento de 22%. Es decir, la preprueba proyecta 42% donde los estudiantes mostraron dificultades al argumentar sus ideas de forma lógica y al estructurar oraciones, las cuales fueron simples, con problemas de precisión gramatical y falta de variedad léxica. En la posprueba se percibe un avance de 64%, el cual demuestra que los estudiantes alcanzaron la categoría de "mucho avance" (61-80). Lo anterior indica que la práctica oral mediante tareas comunicativas relevantes como la participación en conversaciones, la expresión de opiniones y reflexión, provocaron no solo una mejora en la fluidez y precisión, sino también un aumento en la confianza de los estudiantes para expresarse. Además, la implementación del ABT promovió el uso de un vocabulario más amplio y la capacidad de participar en situaciones más complejas.

Debido al avance presentado, se recomienda continuar implementando el ABT en la enseñanza del inglés en nivel ingeniería de UTP, pero se debe enfatizar que hay áreas de oportunidad que se deben trabajar como el nivel de argumentación para lograr que los estudiantes

posicionen su avance en “demasiado”. Entonces, es importante darle más tiempo a la implementación del ABT para conocer el avance que propicia en la habilidad oral desde una perspectiva más profunda. Solo en el caso de estancarse y no propiciar más avance, explorar otras estrategias complementarias que sigan fomentando el desarrollo de habilidades comunicativas en contextos significativos.

### **La sub-habilidad de gramática (grammar)**

La implementación del ABT en la enseñanza del inglés ha demostrado ser una estrategia efectiva para mejorar las cuatro habilidades del inglés, pero también la sub habilidad de gramática. A pesar de que algunos autores inmersos en la exploración de metodologías para la enseñanza del inglés, afirman que la gramática no es importante para la metodología ABT, los resultados obtenidos en la presente investigación indican que la perspectiva mencionada puede ser discutible. Aunque se sostiene que el ABT debería centrarse más en la comunicación y el uso práctico del lenguaje, sin poner mucha atención en la gramática, es importante reconocer que esta sub habilidad representa una herramienta fundamental para la comprensión y producción del idioma inglés.

En el contexto específico de la Universidad Tecnológica de Puebla, se ha observado un avance notable en la sub habilidad gramatical, a través de los resultados obtenidos y contrastados entre la preprueba y la posprueba aplicada a los alumnos de décimo cuatrimestre del área de EAMA. Hay evidencia de un aumento de 19% entre la preprueba que mostró 48% y la posprueba que presentó 67%. La clasificación del resultado de la posprueba reside en el rango de "mucho avance"; lo cual indica una mejora en la comprensión y aplicación de las estructuras gramaticales en el discurso indirecto, reconocimiento de las funciones de componentes como verbos,

sustantivos y entendimiento de la terminación -ing/-ed en adjetivos, lo cual refleja el impacto positivo del ABT en elementos que son considerados como teóricos.

El ABT permite la enseñanza de la gramática de forma progresiva a través de actividades lúdicas y ejercicios de autoevaluación que permiten al estudiante integrar las estructuras gramaticales en ejercicios motivantes. En relación a lo anterior, la implementación de la herramienta Google Classroom facilita el acceso a los estudiantes a ejercicios para cimentar las bases de la gramática en inglés, y después permitir a los estudiantes estructurar sus ideas de manera coherente y efectiva en las tareas de interacción desarrolladas en clase para así enriquecer la comunicación. Es decir, una vez abordados los aspectos gramaticales mediante ejercicios, ya no trabajarlos de manera aislada, sino integrarlos en las tareas, permitiendo a los estudiantes descubrir y aplicar las reglas gramaticales a través de la práctica. Esto ayuda a que los alumnos perciban la relevancia de la gramática, lo que puede aumentar su interés, ya que, sin un entendimiento de las estructuras gramaticales, los estudiantes pueden encontrar dificultades para expresarse con claridad

Una metodología efectiva debería equilibrar la enseñanza de la gramática con el desarrollo de habilidades comunicativas, garantizando así una formación integral y efectiva para los estudiantes; por lo tanto, se concluye que el ABT es un método que brinda equilibrio porque evita que la gramática sea excluida de la comunicación efectiva; por tal, la contempla y la promueve para ofrecer un aprendizaje más completo, dejando atrás la idea de que la gramática debe ser vista como un obstáculo, y no como una herramienta que apoya el desarrollo de competencias lingüísticas. Este análisis sugiere que la implementación continua del ABT puede ser altamente beneficiosa para el desarrollo de la gramática, y se recomienda su adopción en futuros cursos de

inglés para dar pie a la combinación de un enfoque práctico que puede contribuir significativamente al dominio de la gramática.

Para finalizar; en términos generales, la implementación de metodologías activas como el ABT ha evidenciado un impacto positivo en el aprendizaje del inglés fomentando factores muy importantes como la motivación, la autonomía y el trabajo colaborativo a través de actividades significativas. Además, el uso de tecnología ha facilitado el acceso a ejercicios dinámicos, los cuales enriquecen la experiencia educativa. Como resultado, se ha observado un avance notable en las habilidades de lectura, auditiva, escritura y expresión oral. De hecho, el mayor avance se presenta en las habilidades de lectura y escritura, pero la habilidad auditiva requiere atención adicional, ya que su avance ha sido el más moderado; por tal, se sugiere la necesidad de implementar otras estrategias o más práctica que aborden esta competencia para asegurar un desarrollo equilibrado y completo en el aprendizaje del inglés.

Se supera la idea tradicional de que este método únicamente se centra en la habilidad oral; ya que, se contempla que esta metodología sostiene un enfoque integral, que abarca las otras habilidades lingüísticas inclusive la sub habilidad de gramática.

La gramática, no es un aspecto primordial para el ABT, pero no debe ser vista como irrelevante. Aunque su enseñanza puede ser menos visible en un enfoque comunicativo, sigue siendo fundamental para desarrollar una base sólida en el uso del idioma. La integración de la gramática dentro de contextos significativos permite que los estudiantes no solo adquieran conocimientos teóricos, sino que los apliquen en situaciones reales.

Se considera que este trabajo de investigación proporciona la evidencia de la necesidad de implementar metodologías activas, que se orienten a la práctica en la enseñanza del inglés, lo

cual no solo mejora el rendimiento académico, sino que también impulsa el alcanzar un aprendizaje profundo y duradero en los estudiantes de nivel superior.

## Referencias

- Acosta, G., & González, C. (2007). El enfoque comunicativo y el desempeño profesional del profesor de Inglés en formación. *EduSol*, 7(21), 15-27. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4757/475748660002.pdf>
- Aguilar, C., & Lima, M. (2009). ¿Qué son y para qué sirven las Políticas Públicas? *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 1-15. Obtenido de <https://www.eumed.net/rev/cccss/05/aalf.htm>
- Albornoz, E., & Guzmán, M. (2016). DESARROLLO COGNITIVO MEDIANTE ESTIMULACIÓN EN NIÑOS DE 3 AÑOS. CENTRO DESARROLLO INFANTIL NUEVOS HORIZONTES. QUITO, ECUADOR. *Universidad y Sociedad*, 4(8), 186-192. Obtenido de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=s2218-36202016000400025](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=s2218-36202016000400025)
- Alonso, V., Fernández, D., & Mijares, L. (2022). Las habilidades receptivas y el aprendizaje híbrido en profesores en formación de lenguas extranjeras. *Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(1), 203-210.
- Alvarado, E., & Islas, D. (2024). El aprendizaje cooperativo como herramienta de enseñanza del inglés como LEX en un grupo multinivel de bachillerato. *Revista Lengua y Cultura*, 5(10), 27-37. Obtenido de <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/lc/article/view/12367/11158>
- Andrey, J., & Vargas, J. (2020). Desafíos y tendencias del siglo XXI en la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 26. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/280/28064146010/html/>
- Aravena, J., Méndez, P., Ordóñez, G., Palominos, M., Retamal, P., & Tori, V. (2018). El Enfoque de Aprendizaje Basado en Tareas y su Relación con el Manejo de Clases. *Contextos: Estudios de humanidades y ciencias sociales*(39), 1-15. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6529360>
- Araya, V., Alfaro, M., & Andonegui, M. (2007). CONSTRUCTIVISMO: ORIGENES Y PERSPECTIVAS. *Laurus*, 13(24), 76-92. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111485004.pdf>
- Arredondo, V. (1991). PERSPECTIVAS Y RETOS DE LA MODERNIZACION DE LA EDUCACION SUPERIOR. *Publicaciones ANUIES*, 20(78). Obtenido de <http://publicaciones.anuies.mx/revista/78>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2016). *Programa de Formación para la Enseñanza del Inglés*. Mexico: Dirección de Investigación e Innovación Educativa. Obtenido de [https://crno.anuies.mx/pdf/4\\_Presentacion\\_PFEI\\_ANUIES.pdf](https://crno.anuies.mx/pdf/4_Presentacion_PFEI_ANUIES.pdf)
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2019). *Elementos básicos para el diseño de un programa de formación en enseñanza del inglés*. Ciudad de Mexico: Dirección de Investigación e Innovación Educativa. Obtenido de <https://catalogo-buenas-practicas.anuies.mx/wp-content/uploads/2019/12/Elementos-basicos-para-un-programa-de-formacion.pdf>

- Asunción, S. (2019). Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente. *Revista internacional Docentes 2.0 Tecnológica.Educativa*, 19(1), 65-80. Obtenido de <https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/27>
- Banco de Desarrollo de América Latina. (2021). *Políticas Públicas de enseñanza de Lenguas Extranjeras: Sistematización de Experiencias y Herramientas para Seguimiento y Evaluación*. Caracas: CAF: Banco de Desarrollo de América Latina. Obtenido de <https://scioteca.caf.com/handle/123456789/1851>
- Baque, G., & Portilla, G. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza – aprendizaje. *Polo del conocimiento*, 6(5), 75-86. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7927035>
- Barreiro, S. (2007). *Nuevas enseñanzas en las escuelas oficiales de idiomas: renovación metodológica*. Madrid: Ministerio de Educación. Obtenido de [https://books.google.com.co/books?id=5yVSkLj88IMC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summy\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.co/books?id=5yVSkLj88IMC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summy_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Baturén, N. (2019). El aprendizaje basado en tareas como metodo para desarrollar la expresion oral en estudiantes de inglés de un instituto superior tecnologico de Lima. *Titulo de maestría*. Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima.
- Batalova, J., Fix, M., & Gellat, J. (3 de noviembre de 2024). *The Overlooked Impact of Immigration on the Size of the Future U.S. Workforce*. Obtenido de Migration Policy Institute: <https://www.migrationpolicy.org/>
- Buendía, L., Colas, M., & Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGRAW-HILL.
- Cámara de diputados del honorable congreso de la unión . (2021, 20 de abril). *Ley general de educación superior*. Diario oficial de la federación. Obtenido de [https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES\\_200421.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf)
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 12(3), 1-16. Obtenido de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>
- Carrillo, A. (2019). Pensar crítico y producción de conocimiento desde prácticas de transformación social. *Realis*, 9(1), 217-243.
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., & Villagómex, M. (2009). La motivación y el aprendizaje. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 4(2), 20-32.
- CGUT. (2000). *UNIVERSIDADES TECNOLOGICAS. Mandos Medios para la Industria*. México: NORIEGA EDITORES.

- Charria, V., Sarsosa, K., Uribe, A., López, C., & Arenas, F. (2011). Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales. *Las. Psicología desde el Caribe*(28), 133-165. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/213/21320758007.pdf>
- Chavez , M., Saltos , M., & Saltos , C. (2017). La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. *Dominio de las ciencias, 3*, 759-771. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6234740>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const.]. (2022, 18 de Noviembre). *Artículo 3 [Título I]*. Diario Oficial de la Federación. Obtenido de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Contijoch , M. (2014). Aprendizaje basado en tareas. En M. Contijoch , *Comprensión de lectura en lengua extranjera: bases para su enseñanza* (págs. 83-91). México D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México. Obtenido de [https://publicaciones.enallt.unam.mx/index.php?press=Publicaciones\\_ENALLT&page=catalog&p=view&path%5B%5D=24&path%5B%5D=12&path%5B%5D=308-1](https://publicaciones.enallt.unam.mx/index.php?press=Publicaciones_ENALLT&page=catalog&p=view&path%5B%5D=24&path%5B%5D=12&path%5B%5D=308-1)
- Córdoba , P., Coto , R., & Ramírez , M. (2005). La comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades. *"Actualidades Investigativas en Educación, 5*(1), 1-17. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44750107.pdf>
- Crispin , M., Gómez, T., Ramírez, J., & Ulloa, J. (2012). *Guía del docente para el desarrollo de competencias*. Ciudad de México: G. Ulloa.
- Cruz, Y., & Cruz, A. (2008). LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO TENDENCIAS Y DESAFÍOS. *Avaliação, 13*(2), 293-311. Obtenido de <https://planeacion.uaq.mx/docs/secplaneacion/novedades/MODELOS-EDUCATIVOS/articulos/04.pdf>
- De Gustin, N. (2019). El enfoque de enseñanza de idiomas basado en tareas (TBLT). *Grado en Educación Primaria*. Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Eleizalde, M., Parra, N., Palomino, C., Reyna, A., & Trujillo, I. (2010). Aprendizaje por descubrimiento y su eficacia en la enseñanza de la Biotecnología. *Revista de Investigación*(71), 271-290. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140386013.pdf>
- Espinoza, K., & Cortez, V. (2019). *Estrategia metodológica para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de la Lengua y Literatura desde un enfoque comunicativo*. Universidad Nacional de Educación, Azogues. Obtenido de <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1118>
- Fabila , A., Minami, H., & Izquierdo, M. (2013). La Escala de Likert en la evaluación docente: acercamiento a sus. *Textos y contextos, 31-40*. Obtenido de <https://ri.ujat.mx/handle/20.500.12107/2706>
- García , B. (2009). *Manual de Métodos de Investigación para las ciencias sociales*. Cuauhtémoc, Mexico: El Manual Moderno.

- García , M., & Martín , R. (2022). *El poder de la comunicación: periodismo, educación y feminismo*. Madrid: Dykinson. Obtenido de <https://www.dykinson.com/libros/el-poder-de-la-comunicacion-periodismo-educacion-y-feminismo/9788411220811/>
- Garro, M. (2019). Análisis del uso de las cuatro habilidades lingüísticas adquiridas por las personas egresadas del programa “fortalecimiento de la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en las instituciones de educación superior universitaria estatal de costa rica, sed. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 7(1), 47-58. Obtenido de file:///C:/Users/User/Downloads/scientificcommittee,+pp.+47-58+[1906].pdf
- gobierno de Mexico. (29 de Mayo de 2023). Obtenido de Instituto Nacional de Lenguas Indígenas : <https://www.inali.gob.mx/institucional/quienes-somos>
- Gobierno del Estado de Puebla. (1994, 8 de noviembre). *Ley que crea la Universidad Tecnológica de Puebla*. Puebla: Orden Jurídico poblano. Obtenido de <https://ojp.puebla.gob.mx/legislacion-del-estado/item/244-ley-que-crea-la-universidad-tecnologica-de-puebla>
- Gobierno del Estado de Puebla. (17 de Junio de 2024). *Atiende SEP a más de 70 mil estudiantes con enseñanza del idioma inglés*. Obtenido de Puebla un gobierno presente: <https://puebla.gob.mx/index.php/noticias/item/15884-atiende-sep-a-mas-de-70-mil-estudiantes-con-ensenanza-del-idioma-ingles>
- González , V., & González , R. (2008). COMPETENCIAS GENÉRICAS Y FORMACIÓN PROFESIONAL: UN ANÁLISIS DESDE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA. *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*(47), 185-209. Obtenido de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a09.pdf>
- Gordillo , J., & Rodríguez, V. (2010). LA RÚBRICA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PARA LA TUTORIZACIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL FORO ONLINE EN EDUCACIÓN SUPERIOR. *Revista de Medios y Educación*(36), 141-149. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/368/36815128011.pdf>
- Guamán Chacha, K. A., Hernández Ramos, E. L., & Lloay Sánchez, S. I. (2020). El positivismo y el positivismo jurídico. *Universidad y Sociedad*, 12(3), 265-269.
- Guzmán, Y., Moreno , S., & Lima, N. (2015). Las competencias disciplinares, educativas y socioafectivas en el perfil docente universitario. *ReiDoCrea*, 4, 228-244. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10481/37268>
- Haladyna, T., Haladyna, R., & Merino, C. (2002). Preparación de preguntas de opción multiple para medir el aprenduizaje de los estudiantes. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-17. Obtenido de <https://cmappublic3.ihmc.us/rid=1JDH3VVF8-1MF1NS-1G0PR/PREPARACI%C3%93N%20DE%20PREGUNTAS%20DE%20OPCIONES%20M%C3%9ALTIPLE%20S.pdf>
- Hartshorne, J., & Germine, L. (2015). When Does Cognitive Functioning Peak? The Asynchronous Rise and Fall of Different Cognitive Abilities Across the Life Span. *Psychological Science*, 1-11.

- Obtenido de  
[https://local.psy.miami.edu/faculty/dmessenger/c\\_c/rsrscs/rdgs/cognitive/psychsci2015.pdf](https://local.psy.miami.edu/faculty/dmessenger/c_c/rsrscs/rdgs/cognitive/psychsci2015.pdf)
- Hernández , R., Fernández , C., & Baptista , M. (2014). *Metodología de la investigación* (6 ed. ed.). México : McGraw Hill.
- Jiménez , E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones Sobre lectura* (1), 65-83. Obtenido de  
<https://revistas.uma.es/index.php/revistaISL/article/view/10943/11141>
- La coordinación general de universidades Tecnológicas. (2006). *15 años Universidades Tecnológicas*. Mexico: Secretaría de Educación Pública. Obtenido de  
[https://dgutyp.sep.gob.mx/Publicaciones/DGUTYP/LibroXVUUTT/CAPITULO\\_I/Capitulo\\_I.pdf](https://dgutyp.sep.gob.mx/Publicaciones/DGUTYP/LibroXVUUTT/CAPITULO_I/Capitulo_I.pdf)
- Lobato , F. (2018). *CARTOGRAFÍA DEL CAMPO LABORAL PARA LA INSERCIÓN DEL DOCENTE DEL IDIOMA INGLÉS EN PUEBLA*. [Tesis de Maestría, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla]. Obtenido de Repositorio de la BUAP <https://repositorioinstitucional.buap.mx/items/2f64678b-ef45-4bd0-8b01-d0b10a152776>
- López , E. (2016). EN TORNO AL CONCEPTO DE COMPETENCIA: UN ANÁLISIS DE FUENTES. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1), 311-322. Obtenido de  
<https://www.redalyc.org/pdf/567/56745576016.pdf>
- Lopez , J. (2009). La Importancia de los Conocimientos Previos para el Aprendizaje de Nuevos Contenidos. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*(16), 14. Obtenido de  
[https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_16/JOSE%20ANTONIO\\_LOPEZ\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/JOSE%20ANTONIO_LOPEZ_1.pdf)
- Lorduy, D., Herazo, J., & Jerez , S. (2012). Estandares de competencias e integracion de habilidades en la enseñanza del inglés: es posible? *zona próxima*(17), 108-131. Obtenido de  
<https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/3018>
- Lorenzo, M. (2008). EL USO DEL INGLÉS COMO LENGUA FRANCA: EL IMPERIALISMO DEL ESTÁNDAR Y LOS PREJUICIOS LINGÜÍSTICOS. *Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*, 434-425. Obtenido de [https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/4049/2/0234349\\_00006\\_0025.pdf](https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/4049/2/0234349_00006_0025.pdf)
- Luzón, J., & Soria, I. (1999). El Enfoque Comunicativo en la Enseñanza de Lenguas. Un Desafío para los Sistemas de Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 40-58. Obtenido de  
[https://www.researchgate.net/publication/28108668\\_El\\_enfoque\\_comunicativo\\_en\\_la\\_ensenanza\\_de\\_lenguas\\_Un\\_desafio\\_para\\_los\\_sistemas\\_de\\_ensenanza\\_y\\_aprendizaje\\_abiertos\\_y\\_a\\_distancia/fulltext/0e605f98f0c46d4f0ab7613f/El-enfoque-comunicativo-en-la-ensenanza-d](https://www.researchgate.net/publication/28108668_El_enfoque_comunicativo_en_la_ensenanza_de_lenguas_Un_desafio_para_los_sistemas_de_ensenanza_y_aprendizaje_abiertos_y_a_distancia/fulltext/0e605f98f0c46d4f0ab7613f/El-enfoque-comunicativo-en-la-ensenanza-d)
- Maldonado, A., & Rodríguez , C. (2002). Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. *Revista Acta Académica*, 62-78. Obtenido de <http://revista.uaca.ac.cr/index.php/actas/article/view/601>

- Martínez , E. (2006). Ética de la profesión: proyecto personal y compromiso de ciudadanía. *Veritas*, 1(14), 121-139. Obtenido de [http://emiliomartinez.net/pdf/Etica\\_Profesion.pdf](http://emiliomartinez.net/pdf/Etica_Profesion.pdf)
- Martínez, A., Cegarra, J., & Rubio, J. (2012). APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS: UNA PROPUESTA PARA LA AUTOEVALUACIÓN. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(2), 325-338. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56724395018.pdf>
- McLaughlin, M. &. (1995). Improving education through standards-based reform. *Stanford, National Academy of Education*, 91.
- Medina , A. (2009). Fundamentación de las competencias discentes y docentes. En A. Medina , *Formación y desarrollo de la competencias básicas* (págs. 11-44). Madrid: Universitas.
- Meece , J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolcente compendio para educadores*. Mexico D.F.: Mc Graw Hill.
- Meneses , J. (2016). *EL cuestionario*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. Obtenido de <https://femrecerca.cat/meneses/publication/cuestionario/>
- Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. (04 de mayo de 2023). *Centro virtual de noticias de la educación* . Obtenido de Ministerio de Educación Nacional : <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79364.html>
- Moncayo, H., & Prieto , Y. (2022). El uso de metodologías de aprendizaje activo para fomentar el desarrollo del pensamiento visible en los estudiantes de bachillerato de U.E.F. Víctor Naranjo Fiallo. *593 Digital Publisher*, 7, 43-57. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8292489>
- Morales , R. (2022). Política lingüística, bilingüismo y rol del maestro de inglés: una revisión de la literatura científica desde el entorno global al contexto colombiano. *Linguistic. J.*, 24(2), 203-218. Obtenido de <https://doi.org/10.14483/22487085/18130>
- Mulder, M., Weigel, T., & Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-15. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56712875007.pdf>
- Narváez, J. (10 de Febrero de 2020). *El reto de México del dominio del idioma inglés*. Obtenido de Universal Kvlitet Services: <https://www.uks.mx/tendencias/0091-el-reto-de-mexico-del-dominio-del-idioma-ingles/>
- Nunan , D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. United Kindom: Cambridge University press. Obtenido de [https://www.academia.edu/60617464/Task\\_based\\_language\\_teaching](https://www.academia.edu/60617464/Task_based_language_teaching)
- Organización de las Naciones Unidad para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2003). *La educación en un mundo pluriligüe*. París: Documento ejecutivo. Obtenido de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728_spa)

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *Informe final sobre la repercusión de las actividades llevadas a cabo por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura durante el Año Internacional de los Idiomas (2008)*. París: Asamblea General.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS*. París: Consejo Ejecutivo. Obtenido de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227206\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227206_spa)
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación. (20 de Septiembre de 2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. New York: UNESCO. Obtenido de Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación. (2009). *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*. París: UNESCO. Obtenido de <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0018/001847/184755E.pdf> [consulta: 1 de febrero de 2010].
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2008). «*Globalisation and Linguistic Competencies. Responding to Diversity in Language*». OCDE. Obtenido de <http://www.oecd.org/dataoecd/55/15/41363216.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2021). *Panorama de la educación Indicadores de la OCDE 2021*. Madrid: MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. Obtenido de <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:3922aacd-04c0-45ac-b8d4-4aebb9b96ab5/panorama-2021-papel.pdf>
- Ospina, B., Sandoval, J., Aristizábal, C., & Ramírez, M. (2005). La escala de Likert en la valoración de los conocimientos y las actitudes de los profesionales de. *Investigación y Educación en Enfermería*, XXIII(1), 14-29.
- Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4, 158-160. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/562/56209917.pdf>
- Reyes, M., Murrieta, G., & Hernández, E. (2012). POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS NACIONALES E INTERNACIONALES SOBRE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN ESCUELAS PRIMARIAS. *Revista Pueblos y fronteras digital*, 6(12), 167-197.
- Rico, J., Ramírez, M., & Montiel, S. (2016). Desarrollo de la competencia oral del inglés mediante recursos educativos abiertos. *Apertura*, 8(15), 1-15. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/688/68845366006.pdf>

- Rivera , J. (2014). EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES. *Investigación Educativa*, 8(14), 47-52. Obtenido de <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/7098>
- Rivera, D. (2000). ¿CUAN IMPORTANTES SON LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS, COMO PUNTO DE PARTIDA PARA EL APRENDIZAJE DE HABILIDADES PSICOMOTRICES EN EL SUBSECTOR DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA? *Horizontes Educativos*(5), 75-80. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/979/97917880010.pdf>
- Román , E. (29 de Noviembre de 2022). *Puebla, entre los estados con peor nivel de inglés, revela estudio*. Obtenido de Telediario: <https://www.telediario.mx/comunidad/puebla-por-debajo-de-la-media-nacional-en-el-dominio-del-ingles>
- Romero , F. (Julio de 2009). Aprendizaje significativo y constructivismo. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*(3), 8. Obtenido de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4981.pdf>
- Romero, L., García, D., Ávila, C., & Erazo, J. (2020). Aprendizaje colaborativo para la motivación del aprendizaje de inglés. *Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 6(3), 273-290. Obtenido de [https://www.researchgate.net/publication/351207967\\_Aprendizaje\\_colaborativo\\_para\\_la\\_motivacion\\_del\\_aprendizaje\\_de\\_ingles](https://www.researchgate.net/publication/351207967_Aprendizaje_colaborativo_para_la_motivacion_del_aprendizaje_de_ingles)
- Salas, J. (2016). El aprendizaje colaborativo en la clase de Inglés: El caso del curso de Comunicación Oral I de la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica. *Educación*, 2(40), 1-19. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/440/44046314004/>
- San Lucas , M., Matute, G., Tigua , J., & Sánchez , L. (2021). El fortalecimiento de las habilidades hablar y escuchar en el idioma inglés en la educación virtual. *Dominio de las Ciencias*, 7(1), 285-293. Obtenido de <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1641>
- Sánchez, J. (2021). *DESARROLLO DE LA HABILIDAD ORAL DEL INGLÉS EN EL CAMPO DE FORMACIÓN DEL COMUNICÓLOGO, CASO BUAP*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, Puebla.
- Sandoval , E., & Sandoval, M. (2021). *Introducción a la Epistemología de las Ciencias Sociales*. León Guanajuato, México: Cepob.
- Schmidt, R. (2006). Political theory and language policy. En e. p. Ricento, *An introduction to language policy: theory and method* (págs. 95-110). Blackwell Publishings.
- Secretaria de Educación Pública. (2008 16 octubre). *Acuerdo 444*. Mexico DF.: Diario Oficial de la Federación. Obtenido de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a09.pdf>
- Toledo , D., Montañó, M., & Villalobos, L. (2018). *Política Lingüística y Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Instituciones de Educación Superior en México*. Baja California: niversidad Autónoma de Baja California. Obtenido de

- [https://www.researchgate.net/publication/326784698\\_Politica\\_Linguistica\\_y\\_Ensenanza\\_de\\_Lenguas\\_Extranjeras\\_en\\_las\\_Instituciones\\_de\\_Educacion\\_Superior\\_en\\_Mexico](https://www.researchgate.net/publication/326784698_Politica_Linguistica_y_Ensenanza_de_Lenguas_Extranjeras_en_las_Instituciones_de_Educacion_Superior_en_Mexico)
- Trejo , Y. (14 de Agosto de 2023). *¿Qué posición tienen México en el dominio del idioma inglés en el ranking de Latinoamérica?* Obtenido de Diario AS: <https://mexico.as.com/actualidad/que-posicion-tienen-mexico-en-el-dominio-del-idioma-ingles-en-el-ranking-de-latinoamerica-n/>
- Universidad Tecnológica de Puebla. (7 de octubre de 2024). *Nuestra historia*. Obtenido de <https://www.utpuebla.edu.mx/historia-universidad-tecnologica-puebla.html#historia>
- Universidades del Subsistema Tecnológico . (2023). *Nuevo Modelo Educativo* . Secretaría de Educación Superior.
- University of Cambridge. (October de 2011). *Using the CERF: Priciple of Good Practice*. Obtenido de ESOL Examinations: <https://www.cambridgeenglish.org/Images/126011-using-cefr-principles-of-good-practice.pdf>
- Valdes , A. (2014). Etapas del desarrollo cognitivo de Piaget. *Universidad Marista de Guadalajara*. Obtenido de [https://www.researchgate.net/publication/327219515\\_Etapas\\_del\\_desarrollo\\_cognitivo\\_de\\_Piaget](https://www.researchgate.net/publication/327219515_Etapas_del_desarrollo_cognitivo_de_Piaget)
- Vargas, Z. (2009). LA INVESTIGACIÓN APLICADA: UNA FORMA DE CONOCER LAS REALIDADES CON EVIDENCIA. *Educación*, 33(1), 155-165. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44015082010.pdf>
- Vélez , R., Del Pino, G., & Santos , L. (2024). Metodologías activas: un enfoque constructivista en el proceso enseñanza- aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Roca*, 20(3), 95-109. Obtenido de <https://publicaciones.uci.cu/index.php/serie/article/view/1419>
- Vilugrón , D. (20 de Septiembre de 2024). *Metodologías activas de aprendizaje: desarrollo constructivo de la educación centrada en el estudiante*. Obtenido de Universidad Católica de la Santísima Concepción: <https://ucsc.cl/medios-ucsc/noticias/metodologias-activas-de-aprendizaje-desarrollo-constructivo-de-la-educacion-centrada-en-el-estudiante/>
- Vodniza, O., & Hernández, M. (2023). Aplicación del método de aprendizaje basado en tareas Task Based Learning – (TBL) aprendiendo con tareas autenticas. *RIU - Repositorio Institucional UniLibre*. Universidad Libre, Bogotá. Obtenido de [https://redcol.minciencias.gov.co/Record/RULIBRE2\\_b29d5fb8ab5b18adb58440401b61e8a6](https://redcol.minciencias.gov.co/Record/RULIBRE2_b29d5fb8ab5b18adb58440401b61e8a6)
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. New York: Oxford Uniuersitiy Press. Obtenido de <https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=ye2dBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT10&dq=Doing+Task-Based+Teaching%27+by+David+Nunan&ots=9pNWx7LqOQ&sig=HMTFtf-poenzSxeOb3MqAF3Mmjs#v=onepage&q=Doing%20Task-Based%20Teaching'%20by%20David%20Nunan&f=false>

## **Anexo 1. Propuesta para el aprendizaje del inglés en estudiantes de nivel ingeniería de la Universidad Tecnológica de Puebla a través del Aprendizaje Basado en Tareas.**

### **Resumen**

Se presenta una propuesta pedagógica para mejorar el desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés de los estudiantes de ingeniería de la Universidad Tecnológica de Puebla (UTP). Lo anterior se lleva a cabo a través de la implementación del Aprendizaje Basado en Tareas (ABT); así que, el estudio explora estrategias pedagógicas del ABT que promueven la autonomía y el trabajo colaborativo y las complementa con algunas propuestas que encierran el uso de herramientas tecnológicas y el pensamiento reflexivo. En consecuencia, se persigue fomentar una perspectiva abierta en los docentes de inglés y las autoridades de la UTP sobre los retos comunes en el aprendizaje del idioma en instituciones tecnológicas y apostar por un enfoque ajustado a las particularidades de la universidad. Esta propuesta puede contribuir a una mejora efectiva en la enseñanza del inglés en la UTP.

**Palabras clave:** Aprendizaje Basado en tareas, propuesta pedagógica, Universidad Tecnológica de Puebla, habilidades comunicativas del inglés, Herramientas tecnológicas.

### **Introducción**

La enseñanza del idioma inglés en la educación superior, particularmente en una institución del Subsistema de Universidades Tecnológicas como lo es la Universidad Tecnológica de Puebla (UTP), enfrenta el desafío de preparar a los estudiantes para un mundo cada vez más globalizado y competitivo, donde el dominio del inglés se ha convertido en una necesidad esencial para el

acceso a la información, la participación en contextos profesionales y la interacción intercultural (Universidad Tecnológica de Puebla, 2024). En este sentido, se presenta una propuesta pedagógica basada en el Aprendizaje Basado en Tareas (ABT), que integra las estrategias didácticas de dicho método y algunas sugerencias para que el método se ajuste al contexto de la UTP.

De hecho, el aprendizaje basado en tareas es una metodología activa que posiciona al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual se enfoca en enfrentar situaciones reales mediante el uso del idioma inglés en contextos significativos. A través de tareas auténticas, los estudiantes no solo utilizan el inglés de manera práctica, sino que también desarrollan habilidades cognitivas y sociales que les permiten afrontar situaciones de comunicación en su vida profesional y personal (Willis & Willis, 2007). Por lo tanto, esta propuesta contempla aspectos promovidos por el ABT como la autonomía y el trabajo colaborativo, los cuales son esenciales en un entorno universitario porque contribuyen a la formación de egresados competentes en el dominio del inglés.

Es importante reconocer que no existe un solo camino para aprender un idioma, sino que la flexibilidad en métodos y estrategias permite una adaptación más eficaz a las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Así que, se realizan algunas modificaciones como el incorporar el uso de tecnologías digitales y el análisis reflexivo a los elementos del ABT, con el fin de crear un ambiente de aprendizaje dinámico y diverso que contribuya a la adquisición del idioma inglés de manera integral.

Esta propuesta busca no solo mejorar la competencia lingüística de los estudiantes de la UTP, sino también fortalecer su capacidad para aplicar el inglés en contextos prácticos y

profesionales, lo cual favorece al aprendizaje autónomo y continuo. La implementación de esta propuesta aspira a transformar la enseñanza del inglés en un proceso más interactivo, significativo y alineado con las demandas actuales del mundo académico y laboral.

A continuación, se desarrollan los aspectos referenciales que sustentan esta propuesta pedagógica como el contexto, el planteamiento del problema, el objetivo, los aspectos teóricos y los enfoques metodológicos, que guiarán la actual propuesta.

### **El contexto**

En la Universidad Tecnológica de Puebla (UTP), se imparte la materia de inglés la cual se encuentra dentro del mapa curricular de las 10 diferentes carreras que oferta la institución; por tal, la enseñanza del idioma inglés está organizada a lo largo de los cinco cuatrimestres del nivel técnico superior universitario (TSU), con el objetivo de proporcionar a los estudiantes las bases sólidas en las competencias lingüísticas del inglés, que necesitan para su formación profesional. Posteriormente; en el nivel de ingeniería, se ofrecen cuatro cursos obligatorios desde el séptimo hasta el décimo cuatrimestre, con el propósito de continuar el desarrollo de las habilidades lingüísticas, de acuerdo con las necesidades específicas de los futuros profesionales (Universidad Tecnológica de Puebla, 2024).

A pesar de que esta estructura curricular incluye cursos de inglés durante toda la formación académica, y de que los estudiantes aprueban 9 cursos obligatorios de inglés establecidos en los programas de estudio, al finalizar el proceso educativo, muchos estudiantes no logran desarrollar las competencias comunicativas del idioma inglés requeridas en su perfil de egreso. Lo anterior indica que no son capaces de comunicarse de manera efectiva en situaciones cotidianas y profesionales en inglés.

## **Planteamiento del problema**

Los estudiantes terminan y aprueban todos los niveles de la asignatura inglés, pero no se pueden comunicar de manera efectiva en inglés dentro de su contexto académico; de hecho, los docentes de inglés perciben la falta de competencias comunicativas durante el último curso, que los estudiantes toman en décimo cuatrimestre; ya que no pueden desarrollar las actividades comunicativas que el programa educativo de inglés IX indica. Los estudiantes deben obtener el nivel B1 en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER) el cual según la universidad de Cambridge (2011) “fue creado por el Consejo de Europa para proporcionar una base común en la elaboración de programas de idiomas, directrices curriculares, exámenes, libros de texto, etc.” (p. 2).

Un aspecto mencionado por los estudiantes es el uso de metodologías tradicionales que solo se enfocan en resolver ejercicios de gramática o responder cuestionarios después de revisar una lectura. Esta situación dificulta que el alumno aplique el idioma inglés en tareas que son parte de la vida real y laboral como entrevistas de trabajo, revisión de manuales, acreditación de certificaciones, o la posibilidad de participar en algún programa de intercambio.

Es interesante que, al revisar el índice de reprobación de la materia inglés en la UTP, este indica que solo un 32% toma lugar en el nivel técnico superior universitario y 18% en el nivel ingeniería (Departamento de planeación de la UTP, 2024). Entonces, si el nivel de reprobación es bajo, ¿Por qué los alumnos llegan al curso inglés IX sin las características pertinentes para poder desarrollar las actividades y acreditar el último curso? o más aun ¿Por qué muchos estudiantes pasan todos los cursos y reciben su certificado de ingeniería sin tener las habilidades comunicativas en el idioma inglés?

Como se puede observar, el nivel de inglés que los alumnos deben obtener no es alto ya que un nivel B1 se considera en un rango de preintermedio a intermedio; así que, el alumno en las habilidades productivas debe describir de manera oral experiencias, acontecimientos y aspiraciones: dar opiniones y explicar planes. En la parte escrita, redactar textos coherentes sobre temas generales; además, de realizar narraciones con variedad de vocabulario y precisión gramatical (Cambridge, 2011).

La falta de habilidades comunicativas en inglés refleja la necesidad de contemplar un aspecto muy importante como lo es la metodología de enseñanza aplicada para el inglés en UTP, la cual no debe ser estática y explorar diversas estrategias que demuestren una coherencia con los objetivos de los cursos y las necesidades reales de los estudiantes. La enseñanza del inglés en UTP parece no estar alcanzando los resultados esperados, ya que, a pesar de cumplir con los requisitos formales de aprobación, los estudiantes no logran alcanzar las competencias lingüísticas necesarias para comunicarse con confianza en inglés. Lo anterior sugiere que, aunque los estudiantes reciban una formación técnica y teórica en inglés, es necesario replantear las estrategias ya establecidas para garantizar que el aprendizaje del idioma no solo se base en la acreditación de cursos sino en el desarrollo real de habilidades comunicativas efectivas.

### **Objetivo**

El presente trabajo tiene por objetivo proponer y ajustar algunas estrategias del ABT, para abordar el problema de la falta de desarrollo de habilidades comunicativas del inglés en estudiantes de la UTP. Por lo tanto, se contemplan algunos autores que brindan el sustento teórico para generar una propuesta pedagógica sobre la enseñanza del inglés; lo cual puede representar una opción viable que contribuya al avance del idioma inglés en la institución ya mencionada. Esta propuesta

también persigue despertar la reflexión por parte de los docentes de la asignatura de inglés sobre un problema tan común en la institución que parece no tener una solución. Entonces, se establecen como objetivos de la presente propuesta las siguientes situaciones:

- Proponer algunas modificaciones a las estrategias del Aprendizaje Basado en Tareas (ABT) para que se ajuste al contexto de la UTP.

- Considerar a la tecnología como un aspecto que complementa al ABT.

- Profundizar sobre la influencia de la autonomía y el trabajo colaborativo en la metodología ABT.

Como se puede ver, lo que se vive en la UTP relacionado a la falta de habilidades en el idioma inglés por parte de los estudiantes, es una situación común que ocurre en otras universidades tecnológicas, pero a pesar de ser algo común, hay matices y particularidades en UTP que hacen del problema único y amerita ser abordado de manera específica. Probablemente, esta propuesta permita proporcionar un panorama más claro para que docentes o autoridades de UTP aborden el problema relacionado al idioma inglés en los estudiantes de manera más efectiva.

### **Aspectos teóricos**

La enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente el inglés, se ha transformado en los últimos años, pasando de un modelo centrado en la enseñanza tradicional y gramatical a enfoques más centrados en la comunicación y el uso real del idioma. En este sentido, las teorías contemporáneas del aprendizaje de lenguas se enfocan en el aprendizaje activo donde el estudiante se convierte en la parte central del proceso de enseñanza.

Por lo tanto, la actual propuesta se sustenta en el constructivismo, la cual es una teoría del aprendizaje que se centra en un proceso activo de construcción del conocimiento por parte del

estudiante. Es fundamental entender que en esta perspectiva el estudiante no es un receptor pasivo de la información. En lugar de eso, el conocimiento se construye a través de la interacción del individuo con el entorno y con los otros; lo cual se alinea con la concepción de Piaget y Vygotsky, quienes destacan la importancia de las experiencias previas y del contexto social (Araya, Alfaro, & Andonegui, 2007).

El método comunicativo y sus principios clave revolucionaron la enseñanza de lenguas extranjeras en la segunda mitad del siglo XX. A diferencia de enfoques anteriores, que se centraban de manera predominante en la gramática y la memorización de vocabulario, el enfoque comunicativo coloca a la competencia comunicativa en el centro del aprendizaje. Esto implica que el estudiante debe ser capaz de usar el idioma de manera efectiva (Nunan , 2004)

El aprendizaje basado en tareas sostiene que transmitir el idioma inglés se basa en la creación de tareas comunicativas que toman en cuenta el contexto de los estudiantes. Estas tareas, que simulan situaciones reales, deben ser diseñadas con un enfoque comunicativo, alejándose de los métodos tradicionales que se centran exclusivamente en la enseñanza gramatical (Nunan, 2004). Además, el ABT promueve actividades significativas que estimulan el uso real del inglés con gran peso en el trabajo colaborativo. Esta metodología mejora la competencia lingüística y también fomenta una participación activa por parte de los estudiantes. (Willis & Willis, 2007).

El uso de herramientas tecnológicas para la enseñanza del inglés es muy importante porque el impacto de la tecnología en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas está muy presente. La situación actual permite ver que la tecnología se ha integrado profundamente en la vida cotidiana, lo cual ha generado transformaciones en cómo se enseñan y aprenden los idiomas. Se debe contemplar un proceso de adaptación y aprovechamiento de nuevas

herramientas tecnológicas, especialmente los dispositivos móviles, que ahora son fundamentales tanto en el aula como en el aprendizaje autónomo (Trujillo, Salvadores, & Gabarrón, 2019)

### **Propuesta pedagógica**

Esta propuesta para la enseñanza del inglés en la UTP se caracteriza por la adaptación del ABT a las necesidades de los estudiantes y la integración de diversas estrategias pedagógicas que se complementan entre sí. En este sentido, los siguientes principios metodológicos del ABT que guían la actual propuesta se presentan por (Willis J. , 1996):

*“Se utiliza un lenguaje contextualizado y auténtico.”*

Por lo tanto, se debe considerar el diseño de tareas que consideren el contexto de los estudiantes de UTP. Es decir, integrar elementos relevantes mediante material de lectura como artículos y capítulos de libros; y material sobre la habilidad auditiva auténtico como conferencias y conversaciones que se relacionen con el entorno personal, escolar, pero también el área de estudios de los estudiantes para lograr una conexión directa entre el contenido académico y la vida cotidiana de los alumnos, lo cual facilita la comprensión y retención de los contenidos del programa de la asignatura inglés IX. Para obtener el material auténtico se propone recurrir a los profesores de otras asignaturas y requerir material en inglés específico de las materias de contenido, para fomentar un aprendizaje integral.

*“Las tareas están basadas en los intereses, las necesidades y objetivos de los estudiantes.”*

Se sugiere implementar que se presente a los estudiantes los objetivos de las tareas en la fase de apertura de la clase mediante un ejercicio de reflexión en inglés. Si el docente promueve el análisis de los objetivos de las tareas durante las sesiones, se crea una conexión entre la tarea y

su propósito real, lo cual contribuye a que los estudiantes enfrenten a través de la reflexión los problemas que surgen al usar el idioma inglés en situaciones auténticas y desafiantes.

*“Una tarea es una actividad orientada hacia un objetivo con un resultado específico.”*

Se sugiere que los docentes garanticen que las actividades se integren de manera coherente dentro de tareas más amplias, pero con propósitos definidos. Solo así se podrá fomentar un aprendizaje profundo y relevante, que prepare a los estudiantes para enfrentar desafíos reales en su contexto.

*“Los alumnos realizan actividades que desarrollan tanto la fluidez como la exactitud gramatical.”*

Se sugiere incluir actividades lúdicas a través de la herramienta Google Classroom tales como juegos y ejercicios interactivos para fomentar la práctica de gramática y vocabulario. La implementación de actividades lúdicas en la metodología ABT permite crear un aprendizaje del inglés más dinámico y atractivo. Esta motivación no solo hace que el aprendizaje del inglés sea más entretenido, sino que también da los estudiantes un papel protagónico en su propio proceso de aprendizaje, aumentando su responsabilidad a través de constante autoevaluación en los ejercicios interactivos para medir la asertividad y comprensión en gramática y vocabulario. Por lo tanto, la combinación de actividades divertidas, pero desafiantes dentro del ABT es una estrategia muy eficaz para aumentar la motivación de los estudiantes en el aprendizaje del inglés.

Las actividades lúdicas son valiosas, pero su uso debe ser equilibrado al introducirlo al método ABT. La clave está en integrar lo lúdico de manera que enriquezca el aprendizaje, sin sacrificar los objetivos académicos ni las habilidades para una comunicación efectiva en inglés;

entonces, el equilibrio permitirá a los estudiantes disfrutar del aprendizaje mientras desarrollan competencias lingüísticas sólidas.

*“Se promueve la autonomía y la creatividad de los estudiantes, así como también el desarrollo de las habilidades interpersonales.”*

Se sugiere fomentar a los estudiantes a aclarar dudas dentro y fuera de clase y expresar opiniones sobre las tareas realizadas en clase, para que el aprendizaje sea percibido como algo que ellos mismos construyen, lo cual incrementa su interés y compromiso. Es decir, que la metodología de ABP promueva la participación activa basada en el pensamiento crítico, para que el estudiante se convierta en el verdadero protagonista del proceso de aprendizaje.

En relación con lo anterior, se propone dedicar tiempo en la fase de cierre de cada sesión para realizar ejercicios de reflexión en inglés, lo cual provoca que los estudiantes profundicen en las experiencias que surgen de las tareas realizadas, se enfoquen en el avance de las habilidades comunicativas en el idioma inglés que van desarrollando, y al mismo tiempo practiquen el idioma inglés de manera oral. Es decir, la reflexión pretende que el estudiante establezca metas personales sobre la necesidad de aprender inglés y busca recursos de manera independiente.

*“Los estudiantes deben participar, comunicarse, y cooperar entre si durante la realización de la tarea.”*

Se propone la implementación de foros en la plataforma Google Classroom y la creación de un grupo en la aplicación what's app donde solo se realicen comentarios en inglés, para fomentar la comunicación entre compañeros y la práctica del inglés al mismo tiempo. Cuando los estudiantes trabajan juntos, no solo se enriquecen sus habilidades lingüísticas, sino que también

desarrollan competencias esenciales como la escucha activa, el respeto por diferentes puntos de vista y el trabajo en equipo.

Un aspecto muy importante que complementa a la metodología del ABT es la inclusión de la tecnología. El uso de herramientas tecnológicas no solo facilita el acceso al material que es la base para la realización de tareas más dinámicas y atractivas, sino que también amplía las oportunidades de interacción, acceso a recursos y retroalimentación para los estudiantes. La implementación de la herramienta Google Classroom permite a los alumnos fácil acceso no solo al material del curso como lecturas, ejercicios de audio y ejercicios de gramática mediante sitios web interactivos, sino a actividades lúdicas de la web lo cual permite a los estudiantes practicar el idioma inglés tanto dentro como fuera del aula.

Además, se nota como el uso de la tecnología sirve como base para complementar el rol activo del estudiante y el trabajo colaborativo. Por tal, la implementación de foros en las herramientas tecnológicas, permitieron a los estudiantes expresar sus dudas y opiniones de manera escrita en inglés, lo cual no solo favoreció el aprendizaje activo y colaborativo, sino que también ayudó a desarrollar competencias en la habilidad escrita del idioma inglés y competencias digitales esenciales en el contexto de la educación actual.

Se debe contemplar que, la herramienta tecnológica utilizada para organizar y presentar la información del curso, debe mostrar la información de manera organizada; preferentemente, por unidad para evitar que los estudiantes enfrenten complicaciones al subir actividades, lo cual los puede desmotivar en su participación activa. Es decir, los alumnos pueden inclinarse por no entregar tareas o enviar trabajos incompletos.

## Consideraciones finales

Es importante que los docentes de inglés se arriesguen a aplicar diferentes estrategias con la finalidad de que la metodología para la enseñanza en UTP se ajuste al contexto de los estudiantes y los motiven a aprender la lengua extranjera inglés. Lo anterior implica que la enseñanza del inglés debe ser vista como un proceso dinámico que no puede estar limitado a un solo método de enseñanza. La diversificación de estrategias es fundamental porque permite que los docentes encuentren métodos que se ajusten mejor a las diversas modalidades de aprendizaje de los estudiantes, además de motivarlos a aprender.

Al motivar a los estudiantes a reflexionar sobre su progreso y evaluar sus estrategias de aprendizaje, se promueven habilidades metacognitivas fundamentales para enseñarles a asumir responsabilidad por su propio aprendizaje. De esta manera, la autonomía en el aprendizaje del inglés es clave para formar individuos competentes, capaces de desenvolverse en entornos multiculturales y seguir desarrollándose tanto personal como profesionalmente a lo largo de toda su vida.

## Referencias

- Araya, V., Alfaro, M., & Andonegui, M. (2007). CONSTRUCTIVISMO: ORIGENES Y PERSPECTIVAS. *Laurus*, 13(24), 76-92. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111485004.pdf>
- Nunan , D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. United Kindom: Cambridge University press. Obtenido de [https://www.academia.edu/60617464/Task\\_based\\_language\\_teaching](https://www.academia.edu/60617464/Task_based_language_teaching)
- Trujillo, F., Salvadores, C., & Gabarrón, Á. (2019). Tecnología para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras: revisión de la literatura. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 1-13. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/3314/331459398008/331459398008.pdf>

Universidad Tecnológica de Puebla. (7 de octubre de 2024). *Misión y visión*. Obtenido de <https://www.utpuebla.edu.mx/mision.html#mision>

University of Cambridge. (October de 2011). *Using the CERF: Priciple of Good Practice*. Obtenido de ESOL Examinations: <https://www.cambridgeenglish.org/Images/126011-using-cefr-principles-of-good-practice.pdf>

Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. New York: Oxford Uniiversitiy Press. Obtenido de <https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=ye2dBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT10&dq=Doing+Task-Based+Teaching%27+by+David+Nunan&ots=9pNWx7LqOQ&sig=HMTFtpoenzSxeOb3MqAF3Mmjs#v=onepage&q=Doing%20Task-Based%20Teaching'%20by%20David%20Nunan&f=false>

Wills , J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. Longman. Obtenido de <https://es.scribd.com/document/372810147/A-Framework-for-Task-based-Learning-Willis-1996>

## Anexo 2. Preprueba en inglés

Date: \_\_\_\_\_ Age: \_\_\_\_\_

Male

Female

**Hello dear student!**

This exam will help your professor to know and get important information about you. The information collected by this exam will help to have a clear perspective about the difficulties you as a student face in your learning process. As a result, the professor will think about better strategies which will be suggested to get better results.

**Thanks for your cooperation**

### **SECTION OF QUESTIONS ABOUT YOUR ENGLISH CLASS. INSTRUCTIONS:**

Read the following questions and underline the best option.

1. Do you consider the activities in class are going to be useful to communicate in English in real situations of your personal or professional life?

A) Always    B) Usually    C) Sometimes    D) Hardly-ever    E) Never

2. How often are reading exercises based on authentic material such as articles, books or websites?

A) Always    B) Usually    C) Sometimes    D) Hardly-ever    E) Never

3. How often do you have access to real listening material such as conferences, debates or movies?

A) Always    B) Usually    C) Sometimes    D) Hardly-ever    E) Never

4. How often do you have the opportunity to write or speak in activities, tasks, or product presentations in class?

A) Always    B) Usually    C) Sometimes    D) Hardly-ever    E) Never

5. How often do you use games or interactive activities inside or outside the class to practice grammar or vocabulary?

A) Always    B) Usually    C) Sometimes    D) Hardly-ever    E) Never

6. Do you practice pronunciation inside or outside the class through exercises on the web or applications?

A) Always    B) Usually    C) Sometimes    D) Hardly-ever    E) Never

7. How often do you participate or clarify questions in class?

A) Always    B) Usually    C) Sometimes    D) Hardly-ever    E) Never

8. How often do you express your opinions in class about the activities and material used in class?  
A) Always B) Usually C) Sometimes D) Hardly-ever E) Never
9. How often do you work in pairs or groups to develop tasks or activities in class?  
A) Always B) Usually C) Sometimes D) Hardly-ever E) Never
10. How often do you have role-plays or conversations in class?  
A) Always B) Usually C) Sometimes D) Hardly-ever E) Never
12. Do you have the opportunity to have chats with your classmates on what's app to clarify doubts related to the English class?  
A) Always B) Usually C) Sometimes D) Hardly-ever E) Never
11. How often do you have discussions as a group to analyze the impact of what you have learned in class?  
A) Always B) Usually C) Sometimes D) Hardly-ever E) Never
- 13.. How often is Moodle platform an easy tool to upload homework and activities?  
A) Very easy B) easy C) A little difficult D) Difficult E) Very Difficult
14. Does Moodle platform tool provide extra activities and material to practice English outside the classroom?  
A) Always B) Usually C) Sometimes D) Hardly-ever E) Never
15. Do you consider Moodle platform tool provide clear instructions to develop the activities in class or at home?  
A) Always B) Usually C) Sometimes D) Hardly-ever E) Never
16. Do you consider Moodle platform is a good tool to organize the activities of your English class?  
A) Always B) Usually C) Sometimes D) Hardly-ever E) Never
17. How often do you revise Moodle platform to learn the grammar or vocabulary you need before going to class?  
A) Always B) Usually C) Sometimes D) Hardly-ever E) Never
18. How often do you explore information by yourself when you have questions outside class?  
A) Always B) Usually C) Sometimes D) Hardly-ever E) Never

19. How often do you make a reflexion in class about the importance of the new topics you are learning?

- A) Always    B) Usually    C) Sometimes    D) Hardly-ever    E) Never

20. How often do you reflect about your strategies to learn English?

- A) Always    B) Usually    C) Sometimes    D) Hardly-ever    E) Never

**GRAMMAR SECTION INSTRUCTIONS:**

Underline the correct option.

Example: \_\_\_\_\_ is good for your health.

- A) To run    B) Run    C) Running    D) Ran

21. Mike \_\_\_\_\_ been working in this office for 10 years.

- A) have    B) had    C) has    D) is

22. By 2003, I had \_\_\_\_\_ school.

- A) finish    B) finishing    C) finished    D) would finish

23. The homework was \_\_\_\_\_ by my brother.

- A) did    B) done    C) doing    D) do

24. The math exercise was difficult, so I got \_\_\_\_\_.

- A) confused    B) confusing    C) confuse    D) to confuse

25. You \_\_\_\_\_ been here before you were 18 years old.

- A) hadn't    B) didn't    C) haven't    D) aren't

26. The movie was \_\_\_\_\_, so I went to sleep.

- A) bored    B) to bore    C) boring    D) bore

27. Mike mentioned "I went to the Albert's party".

- A) He mentioned that I went to Albert's party.  
B) He mentioned that he gone to Albert's party.  
C) He mentioned that he had gone to Albert's party.  
D) He mentioned that he would go to Albert's party.

28. Susan said "I will travel to USA tomorrow".

- A) She said that she would travel to USA tomorrow.  
B) She said that she would gone to USA the following day.  
C) She said that he had gone to Albert's party.  
D) She said that he would go to Albert's party.

29. The teacher told us "finish the project today".

- A) The teacher told us to finish the project that day.  
B) The teacher told us we should finish the project today.  
C) The teacher told us finish the project that day.  
D) The teacher told us to finish the project today.

30. Alan stated "my brother can finish the activity".
- A) Alan stated that my brother could finish the activity.
  - B) Alan stated that his brother can finish the activity.
  - C) Alan stated that my brother can finished the activity.
  - D) Alan stated that his brother could finish the activity.

**READING SECTION INSTRUCTIONS:** Read the following text and answer the questions. Underline the best option.

I work with a high number of internal clients in an organization, and they have different demands; most of which they see as red-hot urgent. This means I have to do the work; and at the same time, I try and keep everyone happy which I do by working extra hours and by constantly juggling the priorities. Although I always work hard, I can't always get all the work done on time which leads to dissatisfied customers. My problem is that my line manager, who's an OK person, and I get on well with him, just doesn't manage me. He doesn't have regular meetings with me where he can help me to prioritize my work, and it would be really helpful to liaise with clients about this. Consequently, they could understand that it's not just me being awkward when their work has to wait until I can deal with it. When I ask my line manager for help, he says that he hasn't got the time for regular meetings with me because he's so busy. I believe him, but that doesn't help me. I don't know what to do; I'm getting more and more stressed - I had to take time off recently just to calm myself down.

31. What does this passage mainly discuss?
- A) The author's difficulties at work
  - B) The author doesn't get on well with his manager
  - C) The author's manager isn't responsible enough
  - D) The author needs to take a break
32. According to the passage, which of the following is NOT true?
- A) The author has a lot of customers
  - B) The author is always happy at work
  - C) The author needs to take a break
  - D) The author stays at work extra time
33. What does the author mean by Juggling in line 4?
- A) Catching
  - B) Dealing with
  - C) Getting stressed
  - D) Kidding
34. What is the author's main purpose in this passage?
- A) To complain about his customers
  - B) To mention about his next break
  - C) To mention his stress problem
  - D) To express the activities at work which need attention

35. What does the author mean by Awkward in line 10?

- A) Uncomfortable
- B) Irregular
- C) Strange
- D) Clumsy

**LISTENING SECTION INSTRUCTIONS:** You will hear short conversations between two people. After each conversation, you will hear a question about the conversation. This conversations and questions will not be repeated. After you hear a question, read the four possible answers and choose the best.

**Example:** A) At last winter is almost over.

B) She doesn't like winter weather very much.

C) This winter's weather is similar to the last winter's weather

D) Winter won't last as long this year as the last year

36.

- A) She is afraid to ask Pat to work.
- B) She thinks Pat made the right decision.
- C) She would suspect that Pat wouldn't want to work.
- D) She thinks that Pat is afraid of working.

37.

- A) She understood the chemistry lesson very well.
- B) She didn't understand what the man wanted.
- C) She was going to study chemistry today.
- D) She was having trouble with today's lesson.

38.

- A) It's making him sick.
- B) He doesn't know when to eat it.
- C) It isn't the right consistency.
- D) He hasn't had time to try it.

39.

- A) She shouldn't try to do too many things today.
- B) She should try not to sleep today.
- C) She needs to keep three hours free.
- D) He can tell her an easy way to get to sleep.

40.

- A) The woman should buy a new tire.
- B) He can help the woman choose a new tire.
- C) The woman can get the tire repaired at the service station.
- D) There isn't a service station in the area.

**Taken from:** The Heinemann EIT TOEFL Preparation Course, Macmillan Heinemann, 1996.



### Anexo 3 Posprueba en inglés

Date: \_\_\_\_\_ Age: \_\_\_\_\_

Male

Female

**Hello dear student!**

This exam will help your professor to know and get important information about you. The information collected by this exam will help to have a clear perspective about the difficulties you as a student face in your learning process. As a result, the professor will think about better strategies which will be suggested to get better results.

**Thanks for your cooperation**

#### **SECTION OF QUESTIONS ABOUT YOUR ENGLISH CLASS. INSTRUCTIONS:**

Read the following questions and underline the best option.

1. Do you consider the activities in class are going to be useful to communicate in English in real situations of your personal or professional life?

A) Always    B) Usually    C) Sometimes    D) Hardly-ever    E) Never

2. How often are reading exercises based on authentic material such as articles, books or websites?

A) Always    B) Usually    C) Sometimes    D) Hardly-ever    E) Never

3. How often do you have access to real listening material such as conferences, debates or movies?

A) Always    B) Usually    C) Sometimes    D) Hardly-ever    E) Never

4. How often do you have the opportunity to write or speak in activities, tasks, or product presentations in class?

A) Always    B) Usually    C) Sometimes    D) Hardly-ever    E) Never

5. How often do you use games or interactive activities inside or outside the class to practice grammar or vocabulary?

A) Always    B) Usually    C) Sometimes    D) Hardly-ever    E) Never

6. Do you practice pronunciation inside or outside the class through exercises on the web or applications?

A) Always    B) Usually    C) Sometimes    D) Hardly-ever    E) Never

7. How often do you participate or clarify questions in class?

A) Always    B) Usually    C) Sometimes    D) Hardly-ever    E) Never

8. How often do you express your opinions in class about the activities and material used in class?  
A) Always B) Usually C) Sometimes D) Hardly-ever E) Never
9. How often do you work in pairs or groups to develop tasks or activities in class?  
A) Always B) Usually C) Sometimes D) Hardly-ever E) Never
10. How often do you have role-plays or conversations in class?  
A) Always B) Usually C) Sometimes D) Hardly-ever E) Never
12. Do you have the opportunity to have chats with your classmates on what's app to clarify doubts related to the English class?  
A) Always B) Usually C) Sometimes D) Hardly-ever E) Never
11. How often do you have discussions as a group to analyze the impact of what you have learned in class?  
A) Always B) Usually C) Sometimes D) Hardly-ever E) Never
- 13.. How often is Google Classroom an easy tool to upload homework and activities?  
A) Very easy B) easy C) A little difficult D) Difficult E) Very Difficult
14. Does Google Classroom tool provide extra activities and material to practice English outside the classroom?  
A) Always B) Usually C) Sometimes D) Hardly-ever E) Never
15. Do you consider Google Classroom tool provide clear instructions to develop the activities in class or at home?  
A) Always B) Usually C) Sometimes D) Hardly-ever E) Never
16. Do you consider Google Classroom is a good tool to organize the activities of your English class?  
A) Always B) Usually C) Sometimes D) Hardly-ever E) Never
17. How often do you revise Google Classroom to learn the grammar or vocabulary you need before going to class?  
A) Always B) Usually C) Sometimes D) Hardly-ever E) Never
18. How often do you explore information by yourself when you have questions outside class?  
A) Always B) Usually C) Sometimes D) Hardly-ever E) Never

19. How often do you make a reflexion in class about the importance of the new topics you are learning?

A) Always B) Usually C) Sometimes D) Hardly-ever E) Never

20. How often do you reflect about your strategies to learn English?

A) Always B) Usually C) Sometimes D) Hardly-ever E) Never

**GRAMMAR SECTION INSTRUCTIONS:**

Underline the correct option.

Example: \_\_\_\_\_ is good for your health.

B) To run B) Run C) Running D) Ran

21. Mike \_\_\_\_\_ been working in this office for 10 years.

A) have B) had C) has D) is

22. By 2003, I had \_\_\_\_\_ school.

A) finish B) finishing C) finished D) would finish

23. The homework was \_\_\_\_\_ by my brother.

A) did B) done C) doing D) do

24. The math exercise was difficult, so I got \_\_\_\_\_.

A) confused B) confusing C) confuse D) to confuse

25. You \_\_\_\_\_ been here before you were 18 years old.

A) hadn't B) didn't C) haven't D) aren't

26. The movie was \_\_\_\_\_, so I went to sleep.

A) bored B) to bore C) boring D) bore

27. Mike mentioned "I went to the Albert's party".

- A) He mentioned that I went to Albert's party.
- B) He mentioned that he gone to Albert's party.
- C) He mentioned that he had gone to Albert's party.
- D) He mentioned that he would go to Albert's party.

28. Susan said "I will travel to USA tomorrow".

- A) She said that she would travel to USA tomorrow.
- B) She said that she would gone to USA the following day.
- C) She said that he had gone to Albert's party.
- D) She said that he would go to Albert's party.

29. The teacher told us "finish the project today".

- A) The teacher told us to finish the project that day.
- B) The teacher told us we should finish the project today.
- C) The teacher told us finish the project that day.
- D) The teacher told us to finish the project today.

30. Alan stated "my brother can finish the activity".
- A) Alan stated that my brother could finish the activity.
  - B) Alan stated that his brother can finish the activity.
  - C) Alan stated that my brother can finished the activity.
  - D) Alan stated that his brother could finish the activity.

**READING SECTION INSTRUCTIONS:** Read the following text and answer the questions. Underline the best option.

Medical research on the prevention of strokes has recently made several breakthroughs. The researches studies strokes that are caused by an irregular heart rhythm that produces blood clots. When those clots get lodged in an artery that supplies blood to the brain they reduce blood flow and produce a stroke. Up to 75,000 Americans who have strokes each year suffer from irregular heart rhythms. The use of the blood-thinning drug warfarin cuts the risk of a strike by 67 percent. The data also suggest that aspirin effective and it is reasonable alternative. Doctors might feel more comfortable prescribing aspirin because of the slight possibility that warfarin may lead to internal bleeding.

In separate studies with patients with severe narrowing with the carotid artery, one of the most common cause of a stroke, a form of surgery now exists which effectively prevents strokes. The surgery involves the removal of a portion of the carotid artery in the neck when it is partially blocked by cholesterol deposits. When the blocked portion has been removed, the artery is reconnected with an artificial tube or a vein from elsewhere in the body.

The research on stroke prevention has showed such dramatic results that doctors have abruptly halted studies in order to make the information immediately available to all patients.

31. What does this passage mainly discuss?

- A) Surgery to prevent strokes
- B) Strokes and their causes
- C) New measures for preventing strokes
- D) Medication for stroke victims

32. The word "breakthroughs" in line 2 is closest in meaning to

- A) publications
- B) advances
- C) awards
- D) operations

33. According to the passage, which of the following is NOT true of the drug warfarin?

- A) It might possibly lead to internal bleeding.
- B) It has been effective in preventing strokes
- C) It has been used in research studies on people with irregular heartbeats.
- D) It eliminates cholesterol deposits in arteries.

34. It can be inferred from the text that strokes are a result of?

- A) reduced blood flow to the brain
- B) expansion of the carotid artery
- C) taking too many aspirin
- D) internal bleeding

35. The word “cuts” in line 6 is closest in meaning to?

- A) severs
- B) interferes
- C) illustrates
- D) reduces

**Taken from:** The Heinemann EIt TOEFL Preparation Course, Macmillan Heinemann, 1996.

**LISTENING SECTION INSTRUCTIONS:** You will hear short conversations between two people. After each conversation, you will hear a question about the conversation. This conversations and questions will not be repeated. After you hear a question, read the four possible answers and choose the best.

**Example:** A) At last winter is almost over.

B) She doesn't like winter weather very much.

C) This winter's weather is similar to the last winter's weather

D) Winter won't last as long this year as the last year

36.

- A) Stop for a while and get some rest.
- B) Let the man finish the work.
- C) Wait the man to catch up with her.
- D) Continue working for a while.

37.

- A) Pete might have left his keys in the car.
- B) Pete shouldn't leave his keys in the car.
- C) She can't help look for the keys.
- D) She'll look for Pete's keys in the car.

38.

- A) The woman doesn't have time to study again this weekend.
- B) The woman spends too many weekends studying.
- C) He will not spend the entire weekend studying again.
- D) He can't help the woman with her studies this weekend.

39.

- A) The woman shouldn't go to concerts like this one.
- B) He really doesn't know how to get to the concert.
- C) He is surprised that the woman is enjoying herself.
- D) He isn't having any fun at this concert.

40.

- A) It's time to go home and relax.
- B) He'll get the cleaning on the way home.
- C) They'll stop for tea before he drops the woman off.
- D) It will be easy to get the woman's jacket cleaned.

**Taken from:** The Heinemann EIt TOEFL Preparation Course, Macmillan Heinemann, 1996.

